Managementul clasei

EDUCATIE

CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Coordonatorul seriei *ŞTIINŢELE EDUCAŢIEI* este Emil Stan

Emil Stan, prof. univ. dr. la Universităţii Petrol-Gaze din Ploieşti, a dovedit, de-a lungul unei cariere didactice şi de cercetare, un interes constant pentru activitatea educativă şi pentru implicaţiile filosofice şi ştiinţifice ale acesteia. A publicat astfel titluri precum *Vocaţia padeică a filosofiei româneşti* (1999), *Profesorul între autoritate şi putere* (1999), alături de numeroase articole în reviste de specialitate. La editura *Institutul European* au mai apărut: *Spaţiul public şi educaţia la vechii greci* (2003), *Pedagogie postmodernă* (2004), *Despre pedepse şi recompense în educaţie* (2004), *Cioran. Vitalitatea renunţării* (2005), *Educaţia în postmodernitate* (2007). Prezenta lucrare constituie o îmbogăţire a ediţiei cu acelaşi titlu din 2003.

Emil Stan, *Managementul clasei*
© 2009, Institutul European Iaşi, pentru prezenta ediţie

INSTITUTUL EUROPEAN, editură academică recunoscută de Consiliul Naţional al Cercetării Ştiinţifice din Învăţământul Superior
Iaşi, str. Lascăr Catargi nr. 43, 700107, O.P. 1, C.P. 161
www. euroinst.ro; euroedit@hotmail.com

Descrierea CIP a Bibliotecii Naţionale a României

STAN, EMIL
Managementul clasei / Emil Stan. – ed. a 2-a, rev. – Iaşi: Institutul European, 2009
Bibliogr.
ISBN 978-973-611-606-3

65.012.4:371

Reproducerea (parţială sau totală) a prezentei cărţi, fără acordul Editurii, constituie infracţiune şi se pedepseşte în conformitate cu Legea nr. 8/1996.

Printed in ROMÂNIA

Cuprins

Introducere / 7
Capitolul 1. Despre câmpul educativ şcolar / 11
Capitolul 2. Despre autoritate şi putere / 19
Capitolul 3. Profesorul – sursă de autoritate sau de putere? / 59
Capitolul 4. Elevul – partener de negociere sau subiect ignorat în şcoală? / 73
Capitolul 5. Regulile şi rostul lor în managementul clasei / 89
Capitolul 6. Cauze ale comportamentului perturbator al elevului / 95
Capitolul 7. Modele de prevenire a situaţiilor conflictuale / 109
Capitolul 8. Modelul disciplinei diferenţiate (The Honor Level System) / 119
Capitolul 9. Comportamentul perturbator - modalităţi de intervenţie a profesorului / 161
Capitolul 10. Strategii şi tehnici de rezolvare a situaţiilor conflictuale în sala de clasă / 165
Capitolul 11. Despre recompense şi rolul lor în managementul clasei / 173
Capitolul 12. Despre legitimitatea utilizării pedepselor în şcoală / 181
Capitolul 13. Despre pedepse şi rolul lor în managementul clasei / 197
Capitolul 14. Când şi cum pedepsim / 209
Capitolul 15. Pedepse şi recompense: comentarii pro şi contra / 215
Capitolul 16. Admonestarea şi managementul clasei / 231
Capitolul 17. Cum se dau ordine şi instrucţiuni elevilor / 233
Capitolul 18. Momente „delicate" în desfăşurarea unei lecţii / 237
Capitolul 19. Interes, disciplină şi control / 243

Concluzii / 253
Bibliografie / 257

BCU UNIVERSITY LIBRARY

Introducere

În spațiul culturii europene, de fiecare dată când vrem să spunem un lucru esențial facem apel la „conștiința noastră mai bună", la vechii greci.

Xenofon amintește o discuție a lui Socrate cu Aristip despre tipul de educație necesar unui cetățean și unui viitor conducător al cetății, discuție în cadrul căreia hedonismul nonimplicării practicat de Aristip este combătut de asumarea responsabilă a spațiului public susținută de Socrate.

Trăim demnitatea ființei noastre doar în calitate de cetățeni, adică de persoane capabile să se guverneze mai întâi pe ele însele și, după aceea, pe ceilalți; după cum comentează Xenofon: *Dar cineva ar putea spune că Socrate nu-și propunea să-i învețe mai întâi politica pe cei din jurul lui, ci să fie cumpătați. Și nu zic nu. Știu însă că cine învață pe alții trebuie să se ia pe sine ca exemplu, astfel încât sfaturile ce le dă să se asemene faptelor și vorbele lui să-i călăuzească*[1].

Cumpătarea socratică presupune o exigență fundamentală, pe care o putem exprima prin următoarea sintagmă: „Ca să-i poți conduce pe alții, trebuie mai întâi să te poți conduce pe tine".

Această cumpătare, dezvoltată ulterior într-o adevărată „etică a abținerii", se regăsește peste secole în ideile lui John Dewey despre *disciplină*, înțeleasă ca *prevedere*, *judecată*, *autocontrol*.

Ca atare, orice discuție despre rolul și rostul școlii sfârșește prin a susține că, dincolo de aspectele instruirii, ale dobândirii de competențe tehnice într-un domeniu sau altul, se ridică, mult mai dificil și mai important, imperativul dobândirii deprinderilor, comportamen-

[1] Xenofon, *Amintiri despre Socrate*, traducere de Grigore Tănăsescu, Editura Univers, București, 1987, p. 7.

telor şi valorilor comunităţii, mai ales acum când, se pare, cetăţeanul a abandonat spaţiul public: *Dacă individul este cel mai crâncen duşman al cetăţeanului şi dacă individualizarea provoacă necazuri spiritului cetăţenesc şi politicii bazate pe cetăţean, acest lucru se întâmplă deoarece grijile şi preocupările indivizilor în calitate de indivizi umplu spaţiul public până la limită, pretinzând că sunt singurii ocupanţi legitimi şi eliminând orice altceva din discursul public. „Publicul" este colonizat de „particular"; „interesul public" se reduce la curiozitate în privinţa vieţii private a personalităţilor publice, iar arta vieţii publice se limitează la expunerea publică a afacerilor private şi la confesiunile publice despre sentimente particulare (cu cât mai intime, cu atât mai bine)*[1].

Într-un dialog platonic, Protagoras povesteşte, sub forma mitului, modul în care au apărut cetăţile, afirmând că acestea sunt rezultatul unei deficienţe fundamentale a indivizilor: aceştia, ontologic vorbind, nu-şi sunt suficienţi, deci fiecare are nevoie de celălalt care să-i completeze lipsurile.

Dacă sub aspectul deprinderilor tehnice lucrurile erau simple, fiecare punând propriile abilităţi în folosul tuturor (fierarul, dulgherul, constructorul, negustorul, medicul etc. lucrând pentru oricine avea nevoie de ei), nu la fel au stat lucrurile în ceea ce priveşte întemeierea cetăţilor, de fiecare dată încercările dovedindu-se inutile; a fost nevoie de intervenţia lui Zeus, care le-a trimis oamenilor două virtuţi morale – dreptatea (*diké*) şi ruşinea (*aidos*) – pentru ca aceştia să poată întemeia cetăţi şi să viţuiască în comun.

Locul lui Zeus a fost luat treptat de şcoală şi de profesori, iar problema virtuţilor morale, a acelor virtuţi care să ţină comunitatea la un loc, este la fel de actuală şi de arzătoare. Dacă a fost o vreme sedusă de eficienţa managerialismului de tip economic, abandonându-şi propriile standarde şi valori, este momentul ca şcoala să revină la virtuţile pe care Zeus le-a trimis oamenilor şi pe care ea le-a uitat, pentru că rolul ei este acela de păstrătoare a acestor virtuţi.

[1] Z. Bauman, *Modernitatea lichidă*, traducere de Diana Grad, Editura Antet, Bucureşti, 2000, p. 38.

Dincolo de instruirea de specialitate, care are menirea de a pregăti specialişti, şcoala trebuie să preia mesajul divin, ocupându-se de virtuţile civice, acele virtuţi care sunt specifice unui cetăţean, adică unui om al cetăţii.

Comunitatea democratică poate fi definită ca un spaţiu al confruntărilor, iar cercetările în domeniu demonstrează că şi spaţiul educativ şcolar pare a avea aceleaşi caracteristici. Modul în care elevii sunt antrenaţi în acest spaţiu al confruntărilor, valorile puse în joc de fiecare intervenţie (a profesorului şi/sau a elevilor) configurează deprinderi specifice fie unei comunităţi democratice (implicare, autonomie, gândire critică, toleranţă etc.), fie unei comunităţi care stă sub semnul totalitarismului (izolare, dependenţă, obedienţă, intoleranţă etc.).

Managementul clasei, ca disciplină din sistemul ştiinţelor educaţiei, vizează acest aspect esenţial al muncii profesorului, administrarea eficientă, sub semnul valorilor civic-democratice, a conflictelor inerente sălii de clasă, plecând de la premisa că şcoala anticipează şi pregăteşte absolvenţii în vederea implicării şi a rezolvării conflictelor inerente unei societăţi democratice.

Presupoziţiile care au stat la baza elaborării acestei lucrări sunt preluate din literatura postmodernă de specialitate (Berger şi Luckmann), din motive care ţin de situaţia învăţământului românesc în primul rând, dar şi din motive care vizează realitatea societăţii româneşti postdecembriste în ansamblu (în ambele situaţii întâlnim caracteristici specifice postmodernităţii). Acestea sunt:

- Obiceiurile şi obişnuinţele. Ele reprezintă fundamentul constructelor noastre sociale; obiceiurile se transformă în instituţii care, odată create, sunt obiectivate şi perpetuate de mecanisme de control ca *sedimentarea* şi *legitimarea*; de aceea, pentru a fi eficient, managementul clasei trebuie să genereze obiceiuri noi printre elevi.
- Capacitatea omului de a uita că este creatorul lumii sale. Individul poate accepta, ca un dat natural, ceea ce nu este de fapt decât propria sa creaţie; managementul clasei trebuie să cultive *preconcepţia* (în sensul lui Thomas Kuhn) conform căreia inovaţia socială este nu numai posibilă, dar şi eficientă.

B.C.U. M. EMINESCU IAŞI
PEDAGOGIE — PSIHOLOGIE

- Constructele sociale. Acestea, datorită mecanismelor societale de control, sunt internalizate de grupuri sub forma universurilor mentale simbolice, devenind „controlorii" ordinii instituționale existente; universurile simbolice devin *paradigme* (*tipare*) comportamentale care țin grupurile unite, dar care, în același timp, blochează inovația socială; rolul managementului clasei este ca, prin instituirea unor obiceiuri noi, a unor universuri simbolice noi, să producă schimbarea de paradigmă și, deci, inovația socială.

Astfel, această lucrare își propune să *instrumentalizeze* profesorii din învățământul preuniversitar, pentru ca aceștia, la rândul lor, să se configureze elevilor un câmp de aplicație adecvat valorilor și normelor unei comunități democratice.

BCU IAȘI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Capitolul 1

Despre câmpul educativ şcolar

Trăim într-o perioadă în care autoritățile par să fi luat locul Autorității, fără a se observa că această substituire pune sub semnul întrebării îndreptățirea acestora. Indiscutabil, afirmația lui Bochenski – „trăim în epoca autorității" – nu este mai adecvată decât afirmația că trăim o perioadă de contestare a autorității, deci de criză.

Semnul crizei pare a fi, după Hannah Arendt, faptul că în procesul contestării a fost antrenată şi Şcoala: *Simptomul cel mai semnificativ al crizei şi care indică profunzimea şi seriozitatea ei, este că ea a câştigat sfere pre-politice, ca educaţia şi instrucţia copiilor, unde autoritatea, în sensul cel mai larg, a fost întotdeauna acceptată ca o necesitate naturală, cerută în mod manifest atât de nevoi naturale – dependenţa copilului – cât şi de o necesitate politică: continuitatea unei civilizaţii constituite, care nu poate fi asigurată decât dacă nounăscuţii sunt introduşi într-o lume pre-stabilită*[1].

Destul de asemănătoare este şi aprecierea pe care o face Ivan Slade, unul dintre asistenții lui Karl Popper: [...] *aş dori să critic o instituţie în aparenţă nepolitică, şi anume sistemul educaţional. Teza mea e simplă, dar cred că nu e lipsită de însemnătate. Ea poate fi formulată astfel: aproape cu toţii suntem educaţi în şcoală în direcţia recunoaşterii autorităţilor. În opinia mea, nici şcoala şi, parţial, nici universitatea nu încurajează capacitatea critică a gândirii umane; mai mult, se pare că ele o reprimă*[2].

[1] H. Arendt, *Între trecut şi viitor*, traducere de Louis Rinaldo Ulrich, Editura Antet, Bucureşti, 1997, p. 98.

[2] I. Slade, în Karl R. Popper, Konrad Lorenz, *Viitorul este deschis. O discuţie la gura sobei*, traducere de Anca Rădulescu, Editura Trei, Bucureşti, 1997.

În fapt, relația copil – *curriculum*, care traduce destul de fidel relația copilului cu o lume prestabilită, este încă o relație pusă sub semnul problematicului și al rezolvărilor mai degrabă unilaterale și circumstanțiale; amestecul nejustificat și nepermis al politicului în chestiuni privind reforma educațională a avut (și are întotdeauna) drept consecință fluctuația aleatorie a *curriculum*-ului, ceea ce a determinat (și va determina mereu) o stare de neliniște la nivelul întregului sistem; dinamica vieții economico-sociale a devenit scuza inadecvată pentru intervențiile repetate și ilegitime ale factorilor politici în sfera sistemului de învățământ, ceea ce a împiedicat sedimentarea unei tradiții, a codurilor și ritualurilor profunde ale actului educațional, în absența cărora nici comunitatea nu poate căpăta coerență și adâncime.

Preluând sintagma „câmp educativ școlar" de la pedagogul german Geissler, să încercăm o analiză comparativă a constantelor acestui câmp în învățământul românesc, înainte și după înlăturarea regimului comunist (decembrie 1989).

Înainte de 1989:

- Era concepută ca o dată pentru totdeauna o realitate cu niște parametri care nu puteau fi puși în discuție. În așteptările profesorului (pe care le cultiva și elevului) parametrii amintiți erau inatacabili și orice încercare de punere a lor în discuție era înregistrată ca un atac la adresa autorității sale.
- Ordinea și disciplina constituiau parametri definitorii ai câmpului educativ școlar, iar „fața" concretă a acestora era modelată de către profesor.
- Prins în plasa restricțiilor fixate de câmpul educativ școlar, de cele mai multe ori, elevul nu putea conștientiza în mod limpede natura și sensul acestor restricții. De aceea, revolta lui părea o revoltă fără obiect – pentru că nici nu putea găsi unul. Alteori, revolta îl viza pe profesor, dar nu pentru că elevul ar fi identificat în prezența acestuia acea forță constrângătoare capabilă să treacă peste propriile exigențe, interese și necesități, ci pentru că, prin chiar statutul său de adult, profesorul se identifica în mod natural cu autoritatea.

- De altfel, în bună parte, limitele de admisibilitate pentru libertatea de manifestare a elevului nici nu erau (în foarte multe cazuri) opera profesorului, ci a unor instanțe (poate doar una singură?) abstracte, anonime (inspectorat, minister sau persoane greu de identificat, fără chip și nume, care acționau în numele presupuselor imperative specifice „omului nou"). Chiar și profesorul putea fi (și de cele mai multe ori chiar era) copleșit de masivitatea acestei forțe anonime, dar care se arăta aptă de a se manifesta atât de concret și de periculos-limitativ.
- În interiorul câmpului educativ școlar, profesorul era unicul pol de autoritate (adesea, de putere), de aceea posibilitatea ca poziția sa să fie pusă sub semnul întrebării părea mai degrabă o pură speculație; la fel și posibilitatea ca liniile de forță ale realității școlare să fie conturate de mai mulți poli de autoritate (activizarea elevilor și transferul unor competențe decizionale către aceștia). Și totuși, anumite „semnale de alarmă" se puteau identifica; pasivitatea elevilor, lipsa lor de reacție la semnalele primite din partea centrului de autoritate (poate putere?) denotau nu neapărat (și nu întotdeauna) că transgresaseră o limită și că, deși ei nu fuseseră implicați în fixarea ei, aceasta exista, iar ignorarea ei trebuia sancționată; lipsa de reacție a elevilor semnifica, în primul rând, anularea universului școlar așa cum căpăta acesta chip prin intermediul manifestărilor centrului de putere. Directorul și profesorii nu existau; lumea lor de valori, de standarde și criterii, de pedepse și recompense, le rămânea străină elevilor, sau măcar indiferentă, strivită sub impactul adevăratei realități, aceea de dincolo de zidurile școlii. Pe fondul lipsei aparente de reacție din partea acestora s-a construit teoria conform căreia eventualele riposte nu se puteau încadra decât în zona circumstanțialului și a episodicului. Câmpul educativ școlar era prezentat ca unul omogen, înscriindu-se firesc sub zodia armoniei și a compatibilităților; în acest context, conflictele reprezentau doar aspecte patologice, marginale. Ulterior, riposta și actele de violență ale elevilor au fost înscrise printre constantele inerente realității școlare. În acest sens, autorii *Agresivității în școală* notează: „Astfel, dacă la

nivelul anilor '70 vandalismul şi violenţele şcolare erau interpretate ca fiind fenomene disfuncţionale, indezirabile şi chiar patologice, în ultimul deceniu ele au început să fie percepute ca un fenomen normal şi funcţional: vandalismul, violenţele şcolare, dar şi celelalte forme de conduită ale elevilor care se abat de la regulamentele şcolare trebuie interpretate de educatori ca un gen particular de *feed-back*, ele având funcţia de a semnaliza o serie de situaţii care trebuie să declanşeze o intervenţie educativă adecvată"[1]. Cu alte cuvinte, reacţiile violente ale elevilor pot constitui semnale ale prezenţei frustrărilor, lipsei de comunicare, nevoii de ajutor, tratamentului consecvent şi echitabil, nevoii de recunoaştere etc.

- Prejudecata profesorului, de cele mai multe ori neconştientizată ca atare, era aceea că elevul nu trebuie să se mişte decât în cadrele fixate şi că nu are niciun cuvânt de spus în ceea ce priveşte cadrele ca atare sau activitatea de fixare a lor. Unii profesori trăiau cu iluzia că acesta este apanajul exclusiv al statutului lor, fără a conştientiza că şi ei se supuneau unor cadre (doar exigenţele erau altele) pe care nu le puteau controla. Alţi profesori au ignorat cu totul acest aspect al activităţii lor, deoarece nu aveau cultura unui act educativ care este (şi trebuie să fie) mai mult decât un simplu act de transmitere de cunoştinţe (instruire). În sfârşit, fie instinctiv, fie ca rod al reflecţiei critice pe marginea condiţiei elevilor/profesorilor în şcoală, au conştientizat manipularea lor semnificativă. În acest context, autoritatea profesorului se întemeia pe câteva elemente: *statut, experienţă, volum mai mare de cunoştinţe.*

În fapt, autoritatea profesorului, identificată cu autoritatea adultului, apărea ca un dat, orice încercare de contestare, de punere la îndoială din partea elevilor devenind inutilă şi ilegitimă; de aici imposibilitatea unei reacţii prompte şi adecvate din partea profesorilor în anii de după decembrie 1989, profesori care au fost luaţi prin surprindere de comportamentul iconoclast al elevilor.

[1] L. Şoitu, C. Hăvârneanu, *Agresivitatea în şcoală*, Institutul European, Iaşi, 2001, p. 21.

După căderea comunismului, câmpul educativ şcolar pare a avea alte constante:

- Paradoxal, un invariant îl constituie fluiditatea graniţelor care îl delimitează, „relativizarea" constantelor care îl configurează.
- Poate cea mai importantă modificare este aceea care a produs mai mulţi centri de putere; profesorul şi-a pierdut poziţia sa unică în concretizarea elementelor acestui câmp, trebuind acum să accepte prezenţa altor factori de putere: elevii, părinţii, mass-media etc. Pragul psihologic cel mai greu de trecut este acceptarea autentică a elevilor ca factori reali în derularea evenimentelor proprii câmpului educativ şcolar. Chiar relaţia profesor – părinţi se derulează pe un fond de indiferenţă reciprocă, uneori chiar de ostilitate, iar calitatea acestei relaţii determină complicaţii şi introduce tensiuni în relaţia profesor – elev. Se pare că indiferenţa este caracteristica dominantă atât a elevilor, cât şi a profesorului; lipsa de entuziasm a primilor, dar şi neputinţa corpului profesoral de a declanşa o reacţie controlată şi eficientă în raport cu factorii care îi erodează statutul sunt semnele crizei profunde din sistemul românesc de învăţământ. Din cauza nonimplicării generalizate, şcoala şi-a pierdut valenţele formative, atât în ceea ce priveşte aspectele tehnice ale instruirii, cât şi în ceea ce priveşte competenţele cetăţeanului. Indiferenţa nu tolerează spiritul critic şi nici interesul de o natură sau alta: *Agresivitatea indiferenţei poate lua mai multe forme: să nu participi, să nu răspunzi, să nu te implici, să nu gândeşti, să nu creezi, să nu trăieşti evenimentul din jur şi, cel mai grav, să nu-ţi trăieşti propria stare. Indiferenţa decidenţilor şi a adulţilor educatori instaurează la copil agresivitatea frustrărilor esenţiale: lipsa bucuriei de a trăi, de a fi copil, adolescent, tânăr, om*[1]. Indiferenţa şcolii se suprapune indiferenţei sociale, parţial preluându-i efectele, parţial generând-o. Lipsa de orizont, incoerenţa mesajului politic exprimată prin neputinţa unei anticipări a viitorului personal adaugă încă o tuşă întunecată tabloului indiferenţei: *Copii fără copilărie, tineri fără visare şi*

[1] *Ibidem*, p. 12.

trăire, adulți fără împlinire, bătrâni fără tihna și satisfacția muncii – tradusă în respectul și recunoștința celorlalți –, toate acestea produc șirul reacțiilor agresive, datorate indiferenței sistemului eliberat de norme obligatorii, de ritualuri cu semnificație sacră, de valori nesupuse efemerelor sensuri autoinstituite[1].

- Sub presiunea unui mediu social accentuat dinamic, frecvent așteptările elevilor nu se întâlnesc cu standardele profesorilor, standarde – trebuie să recunoaștem – transformate în ticuri, inactuale și inadecvate în raport cu așteptările elevilor și cu standardele impuse de reușita într-o lume ambiguă, ea însăși în căutare de identitate. Marea problemă a profesorului este aceea de a obține motivația, de a trezi interesul elevului pentru obiectul de studiu pe care îl predă, iar acest lucru nu este ușor de realizat într-un climat educativ vetust, care nu a stabilit încă racordul cu socialul. În fapt, această problemă (a motivației) este adesea ignorată astăzi; oricum, profesorii nu sunt pregătiți încă să-i facă față.

Argumentele profesorilor cad pradă unei triple inadecvări:

1. Reacția. Relația dintre interesele, așteptările elevului și unele obiecte de studiu calificate ca neimportante, deci neglijabile din perspectiva elevului.
2. Câmpul de intersecție dintre ispitele (zonele de atracție) oferite de mediul social și capacitatea unor obiecte de studiu de a se dovedi utile în penetrarea zonelor respective (mai ales astăzi, când pragmatismul se identifică în exces cu mercantilismul ieftin, iar selecția valorilor în câmpul social operează cu niște criterii de-a dreptul exotice).
3. Imperativul pedagogiei de a obține o motivație interioară obiectului de studiu în chestiune și tendința profesorilor de a recurge la procedeele mai facile și *doar aparent* mai eficiente ale unei motivații externe: teama de notă, frica de părinți, frica de profesor, nevoia de a promova sau de a obține un loc fruntaș în clasă etc. (a se revedea în acest sens, lucrările lui John Dewey).

[1] *Ibidem*, p. 12.

În virtutea acestor motive (şi a multor altora), câmpul educativ şcolar are o configuraţie mult mai complexă (uneori şi mai greu de decelat), cu mai puţine contururi clare şi cu graniţe mult mai permeabile la influenţele venite din afară.

În fapt, capătă chipul câmpului social pe care îl anticipează, ceea ce nu înseamnă deloc o adecvare a pregătirii elevilor la exigenţele acestuia (aceste exigenţe sunt ele însele vagi şi contradictorii). Înseamnă mai degrabă că şi învăţământul este bântuit de „boala" crizei de identitate, având drept primă consecinţă criza de autoritate.

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Capitolul 2

Despre autoritate şi putere

Autoritatea şi puterea sunt două concepte care au primit foarte multe conotaţii. În această lucrare vor fi luate în considerare doar acelea care sunt relevante în raport cu relaţia profesor – elev.

Referindu-se la autoritate, Hannah Arendt nota: *Întrucât autoritatea cere întotdeauna supunere, ea este, de obicei, confundată cu o anumită formă de putere sau de violenţă. Însă autoritatea exclude folosirea mijloacelor exterioare de constrângere; acolo unde se foloseşte forţa, autoritatea propriu-zisă a eşuat. Pe de altă parte, autoritatea este incompatibilă cu persuasiunea, care presupune egalitate şi operează printr-un proces de argumentare. Acolo unde se folosesc argumente, autoritatea este lăsată deoparte. Împotriva ordinii egalitare a persuasiunii stă ordinea autoritară, care este întotdeauna ierarhică. Dacă trebuie cu adevărat definită autoritatea, atunci ea trebuie să se opună atât constrângerii prin forţă, cât şi persuasiunii prin argumente*[1].

Decupajul oferit de Hannah Arendt plasează autoritatea între putere şi persuasiune, stabilind în mod tacit şi o relaţie de un anume tip între „purtătorul autorităţii" şi „subiect" (Bochenski). Mai mult, este circumscris şi spaţiul care revine autorităţii: astfel, acest spaţiu exclude utilizarea atât a forţei, cât şi a persuasiunii.

Rămâne de stabilit care ar putea fi temeiul relaţiei de autoritate, de vreme ce nu poate fi vorba nici de puterea celui care comandă, nici de vreun „motiv comun" al acestuia şi al celui care se supune; temeiul autorităţii este considerat de Hannah Arendt ca fiind recu-

[1] H. Arendt, *op. cit.*, p. 99.

noaşterea comună a legitimităţii ierarhiei. Pentru ca forţa persuasivă a ideilor sale să crească, Hannah Arendt trimite la „arheologia problemei", la Platon, care consideră autoritatea o alternativă posibilă de rezolvare a problemelor spaţiului public al cetăţii (Platon era nemulţumit şi de persuasiune, „ca metodă obişnuită de rezolvare a problemelor interne", şi de forţă, ca metodă obişnuită de rezolvare a problemelor externe).

Dacă analizăm câmpul educativ şcolar, trebuie să acceptăm că relaţia profesor – elev este una esenţialmente dezechilibrată. Dacă pe coordonatele cunoaşterii profesorul este *ştiutorul*, în mod automat elevul este *mai puţin ştiutorul* (şi nu este întotdeauna animat de dorinţa de a cunoaşte sau, în orice caz, nu ceea ce oferă şcoala în planul cunoaşterii); dar profesorul reprezintă în mod inerent şi *adultul*, cel înzestrat cu autoritate (chiar putere), ceea ce înseamnă că elevul este *copilul*, cel nerăbdător să deţină aceeaşi autoritate (chiar putere). În plus, orice adult este şi *matur*, o persoană oarecum desăvârşită în structura sa, ceea ce înseamnă că un copil nu poate fi decât *imatur*, o persoană care este pe cale de a se desăvârşi prin intermediul educaţiei (adică sub supravegherea şi cu ajutorul profesorului adult); chiar şi în aceste circumstanţe, o asemenea relaţie poate fi gândită în afara influenţei puterii, iar exigenţele educaţionale interzic transformarea relaţiei profesor – elev într-o relaţie de putere.

Există, în schimb, curente şi teoreticieni care argumentează în favoarea plasării acestei relaţii în câmpul argumentării, al persuasiunii. Se poate gândi relaţia profesor – elev ca o relaţie de egalitate? Acest lucru este posibil, dar numai în anumite circumstanţe şi pe anumite segmente, care vor fi abordate plecând de la teoria lui Bochenski asupra autorităţii.

Acesta aduce cel puţin un argument care nu trebuie să fie trecut cu vederea: inegalitatea în cunoaştere. Şi atunci, în loc să fie eludată (în numele unui egalitarism imposibil) relaţia de autoritate, ar trebui să se configureze un câmp educativ şcolar apt să ofere elevilor experienţa autentică a acesteia.

* * *

Conceptul de putere este însoţit de o serie de controverse care nu fac decât să-i evidenţieze actualitatea. Pus în discuţie, acesta prezintă faţete neobişnuite şi noi sfere de manifestare.

Dacă unele abordări se raportează la putere ca la un fenomen marginal, un produs al derapajului autorităţii, altele studiază puterea ca pe o realitate inerentă comunităţilor umane.

Într-o primă accepţie, *noţiunea de putere serveşte, de cele mai multe ori, pentru a desemna capacitatea unui actor dat de a ajunge la rezultatele urmărite şi, în special, de a realiza acţiuni eficiente*[1].

În acest sens, puterea este o caracteristică a tuturor acţiunilor umane care se înscriu pe coordonatele eficienţei. Această aserţiune este prea vagă pentru a fi utilizată în situaţii concrete, dovadă că, din perspectiva ei, ne-ar fi greu să diferenţiem poziţia profesorului de aceea a elevilor în cadrul câmpului educativ şcolar. Şi profesorul, şi elevii controlează în mod eficient un ansamblu întreg de activităţi, unele chiar comune.

Chiar şi aşa, analiza acestei definiţii a puterii relevă trei elemente importante:

- Primul element (pe care îl subliniază François Chazel) este acela al relaţiei directe dintre putere şi acţiune, puterea desemnând acea intervenţie capabilă să altereze cursul unei acţiuni.
- Al doilea element priveşte capacitatea puterii de a „produce rezultate", de a îndeplini, de a realiza, capacitate redată prin sintagma *putere de a...*; se subliniază astfel latura eficientă a puterii, latură care relevă o dimensiune conexată: *puterea asupra...*
- Al treilea element ne trimite la persistenţă ca trăsătură a puterii care relevă tocmai continuitatea acesteia. Puterea nu reprezintă un feno-

[1] Fr. Chazel, *Puterea*, în R. Boudon (coord.), *Tratat de sociologie*, traducere de Delia Vasiliu şi Anca Ene, Editura Humanitas, Bucureşti, 1997, p. 220.

men episodic, care se manifestă din când în când, ci mai degrabă o constantă, fie în formă potențială, fie în formă actualizată.

Încercând să surprindă relația puterii cu intenționalitatea umană, Dennis Wrong definește puterea drept *capacitatea unor persoane de a produce efecte scontate și prevăzute asupra celuilalt*[1]. O problemă asupra căreia nu s-a stăruit niciodată îndeajuns este sugerată exact de această definiție a lui Dennis Wrong. În ce măsură reușește profesorul să obțină efectele scontate în raport cu elevul? Și dacă rezultatele nu se ridică la înălțimea anticipărilor, cui trebuie să-i fie imputate acest lucru: profesorului, elevilor, lipsei resurselor, conjugării acestor factori într-un mod nepotrivit?

Aceste interogări permit sublinierea altor caracteristici ale puterii:

- Puterea poate fi concepută ca o *substanță*, subliniindu-se astfel mai ales masivitatea ei, caracterul static, potențial (puterea în starea ei *latentă*).
- Puterea poate fi concepută ca o *relație*; această perspectivă *pornește de la simpla constatare, explicitată în definiția lui Wrong, conform căreia în viața socială și politică puterea ia, în general, forma unei puteri asupra altor oameni sau, în cazuri-limită, asupra unei persoane determinate*[2]. Se subliniază astfel caracterul dinamic, actualizat al puterii, puterea aflată în starea ei *manifestă*, efectivă.
- *Nu există putere fără resurse: dacă e considerată capacitate, puterea este legată de controlul asupra resurselor, de altfel de natură foarte diversă, iar dacă e luată drept exercitare, presupune exploatarea lor*[3].

În contextul câmpului educativ școlar este semnificativă și aserțiunea lui Robert Dahl: *A are putere asupra lui B în măsura în care îl poate determina pe acesta din urmă să facă ceva ce, altminteri, nu ar face*[4].

[1] Dennis Wrong, în Fr. Chazel, *Puterea*, în R. Boudon (coord.), *Tratat de sociologie*, traducere de Delia Vasiliu și Anca Ene, Editura Humanitas, 1997, p. 221.
[2] *Ibidem*, p. 224.
[3] *Ibidem*, p. 225.
[4] *Ibidem*, p. 223.

Această aserțiune ne obligă să facem câteva considerații. Orice putere de acest tip este relativă la un domeniu determinat și la o durată temporală determinată; așa se configurează *extensiunea* puterii. B îl va asculta pe A într-o măsură mai mare sau mai mică, aspect care va determina intensitatea, gradul de ascultare respectiv; extensiunea și gradul de ascultare determină (împreună) *câmpul* puterii, dar în același timp și caracterul relativ al acesteia.

B nu îl ascultă pe A datorită calității dispozițiilor acestuia; problema lui nu este aceea a valabilității argumentelor, ci a motivelor pentru care să se supună: *Problema esențială cu care se confruntă B nu este aflarea motivelor intrinsece ale unei eventuale acceptări a cererii lui A, ci identificarea semnelor extrinseci, legate de caracteristicile lui A, care îl determină să se supună. O primă concluzie decurge [...]din remarcile precedente: pare pertinent să excludem din câmpul puterii persuasiunea* rațională *ce depinde exclusiv de calitatea argumentelor folosite de A pentru a-l convinge pe B*[1].

Puterea nu se reduce la forță; tot în prezența puterii ne aflăm și dacă sunt utilizate amenințările ori sancțiunile. Sancțiunile sunt de două tipuri: pozitive și negative. Prin sancțiuni pozitive se înțeleg acele recompense efective sau promisiuni de recompensă, prin care A încearcă să obțină din partea lui B un anume tip de comportament.

Acordarea regulată a unor recompense va sfârși prin a-i crea lui B anumite așteptări, care, dacă ulterior nu vor mai fi onorate (prin retragerea recompenselor), vor fi percepute tot ca sancțiuni negative. Aceste idei vor influența în mod semnificativ atât modalitățile în care profesorul definește pedepsele/recompensele, cât și tipurile lor, precum și circumstanțele în care sunt considerate utile și eficiente.

Pentru Zygmunt Bauman societatea modernă stă sub semnul „grădinăritului": aceasta înseamnă că și-a asumat în mod deliberat cultivarea și menținerea condiției conduitei umane între niște parametri considerați dezirabili, iar acest proces se desfășoară în mod continuu și, uneori, inobservabil: *Societatea modernă nu crede că se poate*

[1] *Ibidem*, p. 230.

asigura pe sine fără a lua, conştient şi deliberat, măsurile pentru a-şi salva securitatea. Înainte de toate, acestea implică îndrumarea şi urmărirea conduitei umane: ele înseamnă control social. Acesta din urmă se poate exercita în două feluri. Oamenii pot fi puşi fie într-o situaţie care să-i împiedice să facă lucruri care nu sunt dorite, fie într-una care îi conduce să acţioneze aşa cum se doreşte. [...] Fie că este vorba despre o conduită care se doreşte ocolită, fie despre o faptă care se doreşte realizată, sarcina esenţială este dispunerea cadrului potrivit. Dar o astfel de atribuţie se divide în două părţi: prevenire şi stimulare[1].

Este şi motivul pentru care în şcoală s-a impus tot mai mult şi într-un mod neaşteptat *problematica disciplinei*. Sinteză a unor trăsături ca *prevederea*, *judecata* şi *autocontrolul*, disciplina a devenit una dintre finalităţile vârstei copilăriei şi explicit una dintre finalităţile şcolii; în şcoală încă mai este asimilată controlului şi puterii, şi nu dezvoltării sau educaţiei.

Această asimilare s-a produs şi datorită influenţei semnificative a lucrării lui Michel Foucault *A supraveghea şi a pedepsi*. Pentru Foucault, şcoala reprezintă un spaţiu privilegiat al relaţiilor de putere (în virtutea relaţiei dezechilibrate dintre profesor şi elevi), analiza gânditorului francez concentrându-se cu deosebire pe două feţe ale acesteia: *puterea regelui* şi *puterea disciplinară*.

Puterea regelui se manifestă în modalităţi recognoscibile şi prin intermediul unor agenţi identificabili; în fapt, întreaga structură a puterii regelui este vizibilă, de la vârful ei, regele, până la ultimii agenţi ai acestuia, fie ei agenţi fiscali, soldaţi sau agenţi de poliţie.

O altă caracteristică a puterii regelui, determinată tocmai de vizibilitatea ei, este intermitenţa manifestărilor acesteia, caracterul lor punctual. Regele şi agenţii săi fixează şi colectează taxe, impun reguli şi pedepse pentru încălcarea lor, organizează şi conduc armata etc.

De fiecare dată când se manifestă, puterea regelui se constituie ca un răspuns la anumite conflicte şi dezechilibre, iar agenţii şi

[1] Z. Bauman, *Libertatea*, traducere de Ioan Lucian Muntean, Editura Du Style, Bucureşti, 1998, p. 37.

modalitatea intervenției acestora reprezintă elemente vizibile, identificabile. Cum comentează John Covaleskie (în studiul „Power goes to school: teachers, students and discipline"), *când această formă de putere acționează, știm asupra cui a acționat, în ce modalități și prin intermediul cui*[1].

De adăugat că influența puterii regelui, fiind punctuală, solicitată de probleme și circumstanțe concrete (încălcarea unor reguli și dispoziții), nu afectează decât o zonă restrânsă a vieții individului, de unde și eficiența ei redusă ca instrument de control și „normalizare".

Comparând cele două forme ale puterii, Covaleskie stabilește trei diferențe semnificative:

1. *Puterea regelui operează prin agenți specifici, vizibili; puterea disciplinară este difuză în acțiunea sa, umple spațiul și acționează asupra tuturor.*
2. *Datorită faptului că este vizibilă, puterii regelui i se poate opune rezistență, în timp ce puterea disciplinară, fiind invizibilă și acționând în mod continuu, este dificil de localizat și deci este dificil să i te opui.*
3. *În timp ce puterea regelui afectează doar o mică parte din viața individului, puterea disciplinară se caracterizează prin rapiditate și ușurință, practic fiind de regăsit peste tot și în același timp*[2].

Dacă puterea regelui se aplică în mod direct de către agenții acestuia, prezentând astfel caracteristica vizibilității, puterea disciplinară se caracterizează prin invizibilitate; în primul caz, puterea se caracterizează prin corporalitate, în timp ce în cazul al doilea aceasta își pierde caracterul corporal, manifestându-se sub formă de undă.

Emblema puterii disciplinare este considerat *panopticonul*, printre altele și pentru că obiectivează cel mai bine caracteristica esențială a acesteia: *invizibilitatea*. Am putea spune că puterea disciplinară

[1] J. Covaleskie, *Power goes to school: teachers, students and discipline* www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/93_docs/COVALESK.HTM

[2] *Ibidem.*

se constituie exact din această tensiune între invizibilitatea amenințătoare a puterii, gata oricând să se manifeste, și vizibilitatea individului, vulnerabil și expus clipă de clipă privirii scrutătoare a puterii.

Încercând să surprindă această tensiune vizibil/invizibil, specifică puterii disciplinare, Bentham a elaborat proiectul panopticonului, model arhitectonic, dar nu numai, de vreme ce Zygmunt Bauman îl consideră și model al „societății umane în genere": Panopticon *poate fi interpretat ca o parabolă a societății în general – o societate viabilă, ordonată, fără crime, care recunoaște ușor și tratează lipsa de cooperare, care caută cu sârguință cel mai mare beneficiu și fericirea maximă a membrilor ei, o societate completată cu toate funcțiile și rolurile indispensabile supraviețuirii și succesului ei*[1].

Iată imaginea panopticonului, așa cum o prezintă Michel Foucault: *La periferie, o construcție inelară; în centru, un turn prevăzut cu ferestre largi ce dau spre fața interioară a inelului; clădirea periferică este împărțită în celule ce ocupă întreaga grosime a construcției; acestea au, fiecare, câte două ferestre, una spre interior, către ferestrele turnului, cealaltă spre exterior, permițând astfel luminii să străbată celula dintr-o parte în alta*[2].

Este suficient un supraveghetor în turnul central pentru a putea controla ce se întâmplă în fiecare celulă. Aflați în plină lumină, cei închiși nu vor ști niciodată când sunt supravegheați și când nu. Mai mult, izolați fiind, nu se pot organiza, nu pot complota, nu pot ascunde nimic privirii nemiloase a puterii disciplinare: *Este văzut, dar nu poate să vadă; obiect pentru o informație, dar nicio clipă subiect al unei comunicări. Dispunerea încăperii sale, față în față cu turnul central, îi impune o vizibilitate axială; în vreme ce împărțirea inelului în celule bine izolate una de alta implică o invizibilitate laterală. Iar aceasta e garanția ordinii*[3].

[1] Z. Bauman, *Libertatea*, Editura Du Style, București, 1998, p. 48.
[2] M. Foucault, *A supraveghea și a pedepsi*, traducere și note de Bogdan Ghiu, Editura Humanitas, București, 1997, p. 284.
[3] *Ibidem*, p. 285.

În acelaşi timp, cel supravegheat are veşnic în faţă turnul central, simbol vizibil al puterii, ameninţător pentru că este inaccesibil vederii lui: *Din această pricină, Bentham a stabilit principiul conform căruia puterea trebuie să fie vizibilă şi cu neputinţă de verificat: deţinutul nu trebuie niciodată să ştie dacă e efectiv privit; dar trebuie să aibă certitudinea că poate oricând să fie*[1].

În această situaţie, cel închis preia cu sine puterea, o face prezentă clipă de clipă, amplificând astfel efectele pe care le scontează supraveghetorul. Aplicată în şcoală, o asemenea maşinărie ar crea comportamente deviante din partea elevilor, fracturi la nivelul personalităţii (o duplicitate accentuată), obedienţă.

Panopticonul permite un anume grad de libertate supraveghetorului (el însuşi supravegheat de cineva, un administrator, societatea civilă etc.), ceea ce înseamnă că elevii ar trebui să înveţe exigenţele libertăţii şi ale responsabilităţii fără să le experimenteze.

Michel Foucault notează: *De aici efectul major al panopticonului: acela de a induce în deţinut o stare conştientă şi permanentă de vizibilitate ce garantează funcţionarea automată a puterii. De a face ca supravegherea să fie permanentă în efectele sale, chiar dacă e discontinuă ca acţiune; ca perfecţiunea puterii să tindă să facă inutilă actualitatea exercitării ei*[2].

În fapt, se constituie astfel al doilea avantaj al puterii disciplinare în raport cu puterea regelui: uşurinţa, viteza şi subtilitatea. Sunt acele elemente care îi constituie *invizibilitatea*. Invizibilitatea puterii disciplinare are drept efect reducerea semnificativă a rezistenţei sau a revoltelor, efect generat tocmai de lipsa ei de corporalitate, de calitatea ei de a fi peste tot, fără a putea fi identificată ca atare undeva.

Deşi oportunităţile de a-i rezista par mult mai numeroase – tocmai pentru că este ubicuă –, *într-un sens foarte real nu este nicăieri, mai mult, devine echivalentă cu o forţă a naturii, care este şi*

[1] *Ibidem*, p. 286.
[2] *Ibidem*, p. 285.

aparența pe care puterea disciplinară și-o asumă, instalată fiind în cadrul relațiilor cu care negociem lumea[1].

Efectul puterii disciplinare este că impune conformitatea cu statu-quo-ul, că formează în raport cu un model prestabilit, fără ca indivizii să conștientizeze acest lucru, starea de conformitate care le este impusă; de aici și lipsa de rezistență împotriva puterii disciplinare.

Puterea disciplinară nu numai că este insesizabilă, dar este și omniprezentă; spre deosebire de puterea regelui, care se manifestă în anumite circumstanțe, aceasta acționează în mod continuu. Și pentru că puterea este eficientă doar când acționează, efectele puterii disciplinare sunt practic fără limite: *Controlul exercitat asupra individului de puterea disciplinară este nu numai mai eficient, dar și global în efectele sale*[2].

Rostul puterii disciplinare este de a „fabrica" individul, un individ care reprezintă finalul unui proces de decompoziție care merge până la acele unități care pot fi combinate și recombinate astfel încât să se obțină eficiența dorită. Individul este „modelat" prin intermediul presiunii exercitate de normalitate și de exigența încadrării în normalitate.

Dar normalitatea nu reprezintă decât efectul manifestării puterii disciplinare la nivelul discursurilor dominante din interiorul diferitelor domenii ale societății, inclusiv știința. Covaleskie notează: *invizibiliatea și ușurința acestei forme de putere conduce indivizii la confuzia* normalului *cu* naturalul; *adică dorita și definita normalitate nu este văzută ca un produs al acțiunii puterii, ci este văzută ca o măsură* adevărată *a modului în care* este *lumea*[3]. Confuzia normalului cu naturalul a reprezentat dintotdeauna dorința beneficiarilor puterii, indiferent cine erau aceștia; dacă ne referim la vechii greci, sofiștii și-au dezvoltat argumentele pro sau contra tipului de cetate existent sub semnul a două concepte: *physis* și *nomos*: *Adepții* physis-*ului erau tradiționaliști, aristocrați. Pentru ei, cetatea era așezată ca natura și*

[1] J. Covaleskie, *op. cit.*
[2] *Ibidem.*
[3] *Ibidem.*

cu natura, controlul ei scăpând omului. Şi aşezarea era făcută să fie aristocratică (to aristokratikon). În schimb, adepţii nomos-*ului erau pentru ideea de lege umană, în înţeles de convenţie. Cetatea este aşezarea supusă vicisitudinilor omului, controlabilă de omul legiferator*[1]. Legitimarea unei stări de lucruri (cea prezentă sau cea viitoare) se face prin apelul la *nomos* (legile şi convenţiile umane, imperfecte şi schimbătoare) şi la încercarea de a prezenta *nomos*-ul drept *physis* (legile naturii, independente de om şi de voinţa lui): *Norme juridce sau imperative morale, legile normative, afirmă Popper, pot fi considerate bune sau rele, drepte sau nedrepte, acceptabile sau inacceptabile; ele nu pot fi considerate adevărate sau false, pentru că nu descriu o realitate, ci impun reguli de comportament. Exemple: procedurile judiciare, ritualurile sacrificiale etc. Dacă legile naturii „administrează procesele realităţii", legile normative administrează relaţiile umane; comunităţile şi indivizii le apreciază pe ultimele prin prisma intereselor şi nevoilor specifice, motiv pentru care ele pot fi puse în discuţie şi pot fi calificate în moduri diferite. O lege a naturii nu poate fi încălcată, adică nimeni nu se poate sustrage consecinţelor inerente încălcării ei. Legile normative pot fi încălcate fără consecinţe, dacă actul respectiv scapă controlului uman*[2].

Puterea disciplinară obţine normalitatea ca rezultantă a trei procese: controlul ierarhic, sancţiunea normalizatoare şi examenul/examinarea.

Controlul ierarhic presupune materializarea principiului privirilor care trebuie să vadă fără să fie văzute, respectând astfel una dintre exigenţele majore ale puterii disciplinare: invizibilitatea. Preluând modelul taberei militare, s-a pus la punct un mecanism perfect de supraveghere în cadrul căruia nimeni nu scapă privirii scrutătoare a superiorului: *Un aparat disciplinar perfect permite unei singure priviri să vadă permanent totul. Un punct central e deopotrivă sursă*

[1] Gh. Vlăduţescu, *Istoria filosofiei antice*, Tipografia Universităţii din Bucureşti, Bucureşti, 1979, p. 44.

[2] E. Stan, *Spaţiul public şi educaţia la vechii greci*, Editura Institutul European, Iaşi, 2003, pp. 11-12.

de lumină luminând toate lucrurile şi loc de convergenţă a tot ce trebuie să fie ştiut: ochi perfect căruia nu-i scapă nimic şi centru înspre care sunt îndreptate toate privirile[1].

Şcoala ca instituţie a fost gândită astfel încât să dea o formă concretă mecanismului disciplinar de supraveghere. *Un ajutor de profesor îi învaţă pe copii să ţină condeiul, ghidează mâna, corectează greşelile şi, în acelaşi timp, „notează greşelile din cadrul discuţiilor referitoare la lecţii"; un alt ajutor de profesor are aceleaşi însărcinări pentru ora de citire. Intendentul, care-i controlează pe ceilalţi cu însărcinări şi veghează asupra purtării generale, are şi misiunea de „a-i deprinde pe nou-veniţi cu exerciţiile care se fac în şcoală"; decurionii ascultă spunerea pe de rost a lecţiilor şi-i „notează" pe cei care nu le ştiu. Avem aici schema unei instituţii de tip „mutualist", unde, într-un dispozitiv unic, sunt integrate trei proceduri: învăţământul propriu-zis, dobândirea de cunoştinţe prin chiar desfăşurarea activităţii pedagogice şi, în sfârşit, o observare reciprocă şi ierarhizată. O relaţie de supraveghere, bine precizată şi reglementată, e înscrisă în chiar miezul practicii de predare: nu ca o piesă conexă sau adiacentă, ci ca un mecanism care-i este inerent şi menit să-i sporească eficacitatea*[2].

Indivizii, supraveghetorii care sunt la rândul lor supravegheaţi, nu reprezintă centri de putere; adevăratul centru de putere îl reprezintă maşinăria astfel formată, încât în cadrul ei indivizii nu sunt decât noduri ale unei reţele suprapersonale, fiecare fiind repartizat într-o anumită poziţie, în conformitate cu anumite criterii şi exigenţe care nu-i aparţin.

Sancţiunea normalizatoare relevă un alt aspect al puterii disciplinare, existenţa unui câmp infracţional strict controlat şi care trece în revistă orice abatere de la normalitate, penalizând-o. Pentru ca penalizarea să fie eficientă, trebuie dublată întotdeauna de recompensă, constituindu-se astfel un mecanism „penal" de disciplinare extrem de precis: *Pedeapsa nu este, în cadrul disciplinei, decât un element al unui sistem dublu: recompensă-sancţiune. Şi abia acest sistem*

[1] M. Foucault, *op. cit.*, p. 253.
[2] *Ibidem*, pp. 256-257.

devine operaţional în procesul de modelare şi corijare. Profesorul - „trebuie să evite, pe cât posibil, să recurgă la pedepse; el trebuie, dimpotrivă, să caute ca recompensele să fie mai frecvente decât pedepsele, cei leneşi fiind mai incitaţi de dorinţa de a fi răsplătiţi ca sârguincioşii decât de teama de a fi pedepsiţi; iată de ce este de cel mai mare folos ca, atunci atunci când profesorul se va vedea nevoit să facă apel la pedepse, să încerce să câştige inima copilului înainte de a-l pedepsi". Acest mecanism compus din două elemente permite efectuarea unui anumit număr de operaţiuni specifice penalităţii disciplinare. În primul rând, definirea comportărilor şi a performanţelor în funcţie de două valori opuse: a binelui şi a răului; în locul partajului simplu al interdicţiei, ca în justiţia penală, avem o repartizare între polul pozitiv şi polul negativ; întreaga comportare este încadrată în câmpul notelor bune şi proaste, al punctelor bune şi rele. Devine astfel posibilă, în plus, stabilirea unei cuantificări şi a unei economii cifrate. O contabilitate penală, permanent adusă la zi, permite stabilirea bilanţului punitiv al fiecărui elev[1].

Obiectul penalităţii disciplinare este atât de extins încât acoperă în întregime câmpul educativ şcolar: practic sunt sancţionate neascultarea, tot ceea ce este neconform normei, tot ceea ce se îndepărtează de la reguli, chiar incapacitatea de a îndeplini o sarcină.

Rolul *corectiv* al pedepsei disciplinare este evident, deşi aceasta nu constituie decât un element „al unui sistem dublu: recompensă/sancţiune". Michel Foucault scrie: *Penalitatea neîntreruptă care parcurge toate punctele şi controlează toate momentele instituţiilor disciplinare compară, diferenţiază, ierarhizează, omogenizează, exclude. Pe scurt*, normalizează"[2].

Examenul/examinarea reprezintă combinarea dintre ierarhia care supraveghează şi sancţiunea normalizatoare: *Instituie la nivelul indivizilor o vizibilitate prin intermediul căreia aceştia sunt diferenţiaţi şi sancţionaţi*[3].

[1] *Ibidem*, p. 261.
[2] *Ibidem*, p. 264.
[3] *Ibidem*, p. 266.

În fapt, şcoala (ca întreg) devine o maşinărie «de examinare neîntreruptă» care însoţeşte procesul instruirii, al transmiterii de cunoştinţe. În acest mod, individului i se stabileşte poziţia proprie într-o ierarhie, într-o structură, poziţie care este compatibilă cu resursele sale specifice, dar şi cu nevoile puterii disciplinare. Puterea disciplinară diferenţiază şi individualizează pentru a recompune cât mai eficient maşinăria socială, iar acest proces presupune examinarea ca tehnică a evidenţierii şi a punerii în valoare a resurselor respective.

Michel Foucault conchide: *Examenul, ca fixare în acelaşi timp rituală şi* „ştiinţifică" *a diferenţelor individuale, ca ţintuire a fiecăruia la propria sa singularitate [...] indică tocmai apariţia unei noi modalităţi de putere, în cadrul căreia fiecare primeşte drept statut propria sa individualitate şi este în mod statutar legat de trăsăturile, măsurile, diferenţele, «notele» care-l caracterizează şi fac din el, oricum, un* „caz"[1].

Examinarea constituie astfel actul final al încadrării în normalitatea disciplinară.

O problemă extrem de interesantă este aceea a poziţiei profesorilor în raport cu puterea regelui şi cu puterea disciplinară. În mod evident, din perspectiva abordării gânditorului francez, profesorii sunt prinşi şi ei în angrenajele puterii disciplinare; în acelaşi timp, trebuie observat că ei reprezintă ultima redută a puterii regelui, acţionând într-o manieră care permite atât identificarea sursei puterii şi a modalităţilor ei de acţiune, cât şi a rezistenţei împotriva lor.

Profesorii sunt victime ale acţiunii puterii disciplinare, pentru că rostul lor este acela de a asigura conformitatea şi *naturaleţea* normalităţii. Cercetările vizând diferitele tipuri de reformă şcolară sugerează că există reforme centrate pe evaluare şi curriculum şi reforme centrate pe scopuri educaţionale.

În primul caz, al reformelor centrate pe evaluare şi curriculum, profesorilor li se impune conformitatea şi mediocritatea supunerii la restricţiile curriculare; conformitatea se obţine apoi prin modul în care sunt concepute diferitele tipuri de evaluare, dar şi prin relaţia

[1] *Ibidem*, p. 266.

directă dintre aceste testări/examinări, pe de o parte, şi celelalte componente ale curriculumului, pe de altă parte.

Procedând astfel, ceea ce se reuşeşte este doar eliminarea vieţii intelectuale din sala de clasă. John Covaleskie constată: *Mulţi reformatori par să simtă că singura cale de a fi siguri că educaţia funcţionează în şcoli şi săli de clasă este de a beneficia de o bună administraţie; supravegherea şi controlul sunt căile care duc la o bună educaţie*[1].

În realitate, s-a constatat că efectul este contrar celui scontat, obţinându-se doar o deprofesionalizare accentuată a profesorilor. Exigenţele normalităţii disciplinare tutelează elaborarea curriculumului, a sistemului de examinări, a strategiilor instrucţionale din sala de clasă; interesele elevilor, inteligenţa şi pasiunea profesorilor, nonconformismul şi creativitatea reprezintă abateri de la normă.

Dar aceste exigenţe rămân necunoscute, mai mult, nu există presiuni deschise din partea comunităţii sau din alte zone ale vieţii sociale care să oblige şcoala să preia funcţia controlului social: *Funcţia de control a izvorât din maniera în care şcoala lucrează, şi nu din cauza presiunilor din afară*[2].

Iar maniera este impusă de un ansamblu întreg de presiuni, fiecare inobservabilă, dar toate la un loc reuşind să impună exigenţele puterii disciplinare: *Conformitatea nu este rezultatul unei forţe la vedere, care înclină în mod vizibil voinţa acelor indivizi asupra cărora acţionează; conformitatea rezultă din acţiunea constantă a constrângerilor invizibile, care ne aduce pe toţi la acelaşi ansamblu de practici şi credinţe*[3].

Situaţia profesorilor se complică şi prin faptul că ei preiau, prin natura lucrurilor, semnele puterii regelui: vizibilitate, corporalitate, intermitenţă. De aceea, şcoala a reprezentat (şi va reprezenta) ţinta

[1] J. Covaleskie, *op.cit.*
[2] *Ibidem.*
[3] *Ibidem.*

preferată a rezistenței, chiar a revoltelor. Rezultatul paradoxal al confruntărilor în registrul puterii regelui îl constituie creșterea gradului de conformitate în registrul puterii disciplinare.

„Șansa" profesorilor este o reformă centrată pe scopuri educaționale, una care să pună accentul pe implicare, pe de o parte, pe inteligența și libertatea profesorului la clasă, pe de altă parte.

La finalul analizei sale, John Covaleskie conchide: *Există, ar trebui să observăm, deficiențe serioase în concepția lui Foucault că totul se reduce la putere. Lucrarea sa (A supraveghea și a pedepsi,-* n.n.) *a căpătat în timp accente teologice; credința sa că totul este reductibil în cele din urmă la putere pune în umbră distincția primară și valoroasă dintre putere și autoritate; concepția sa că disciplina acționează asupra oamenilor ca efect al puterii ne ascunde sensul pe care Dewey îl conferă disciplinei, ca relație între omul care își urmărește scopurile și lume*[1].

* * *

Autoritatea este descrisă de Bochenski ca *o relație cu trei termeni care se instituie între un purtător, un subiect și un domeniu*[2]. Purtătorul este *cel care deține autoritatea*, subiectul este *omul pentru care purtătorul are autoritatea menționată*[3], iar domeniul constituie pur și simplu aria de probleme în interiorul căreia purtătorul deține autoritatea în raport cu subiectul.

Particularizând, identificăm profesorul cu purtătorul autorității, elevul cu subiectul acesteia, iar domeniul este constituit din obiectul de studiu pe care îl predă profesorul respectiv. Credem că, în analiza noastră, o primă problemă apare exact în legătură cu delimi-

[1] *Ibidem.*
[2] J. M. Bochenski, *Ce este autoritatea?*, traducere de Thomas Kleininger, Editura Humanitas, București, 1992, p. 22.
[3] *Ibidem*, p. 21.

tarea domeniului autorității. Bochenski însuși utilizează un exemplu ambiguu atunci când susține, de pildă, că elevul recunoaște autoritatea profesorului în domeniul în care acesta este specialist. Exemplul este legat de ideea că relația de autoritate se instituie numai *atunci când S* (subiectul autorității, n.n.) *recunoaște în principiu drept adevărat tot ce-i este comunicat de către P* (purtătorul autorității, n.n.) *sub forma aserțiunii și face parte din domeniul D* (domeniul în care se exercită autoritatea lui P în raport cu S, n.n.)[1].

Semnul de întrebare apare în legătură cu domeniul de competență al profesorului: se poate vorbi despre profesor ca despre un expert într-un domeniu anume? Chestiunea s-a acutizat mai ales în perioada în care, încercând să se apere de acuzațiile gânditorilor afiliați la ceea ce s-a numit „teoria critică" (acuzațiile se refereau la opresiunea/manipularea ideologică a elevilor), unii teoreticieni ai educației au răspuns prin ideea profesorului specialist.

Cu alte cuvinte, profesorul nu este decât un expert într-un domeniu strict delimitat, care-și pune competențele în domeniul respectiv la dispoziția elevilor; vom avea, prin urmare, experți în filosofie, în limbi străine, în matematică etc. Ideea s-a dovedit neviabilă, o expunere semnificativă împotriva ei oferind pedagogul german Geissler.

Pentru o desfășurare optimă a procesului instructiv-educativ, profesorul trebuie să rezolve câteva probleme:

- Transmiterea cunoștințelor de specialitate, sarcină pe care o poate rezolva și expertul. Este adevărat că aceste cunoștințe trebuie „prelucrate", pentru a fi accesibile nivelului de performanță și vârstei elevilor, iar acestă „prelucrare" reclamă competențe pedagogice, pe care expertul nu le posedă.
- Concepția lui Geissler vizează crearea motivației, a unei dispoziții (să-i spunem aperceptive) pentru obiectul de studiu respectiv; iar acest lucru nu este ușor nici pentru o persoană cu studii de științele educației. Pentru un expert este aproape imposibil (spunem „aproa-

[1] *Ibidem*, p. 24.

pe imposibil" pentru că nu-i luăm în considerare pe acei experți care au vocația relaționării cu tinerii). Pentru expert, de altfel, problema creării motivației nu există, deoarece el pleacă de la premisa că elevii au venit la școală să învețe (cu alte cuvinte, sunt deja motivați pentru aceasta) (Geissler).

- Crearea și menținerea unei ordini inițiale, pe fondul căreia să se desfășoare procesul instructiv-educativ. În acest sens, Geissler scria: *[...] profesorii reprezintă prima instanță socială care înțelege că, fără o ordine preexistentă la elevi, procesul de învățare nu poate începe și nu se poate desfășura. Părinții mai pot masca pentru o vreme lipsa de ordine a copiilor lor, transformându-se în servitori care restabilesc ordinea desconsiderată de odraslele lor*[1].
- Dificultățile legate de notare, precum și întregul cortegiu de efecte secundare pe care aceasta le (poate) induce. Să nu uităm că evaluarea, ca activitate de verificare a performanței, [...] *reclamă atât cunoștințe legate de scopul urmărit prin verificarea cunoștințelor, de formele de verificare, cât și, mai presus de toate, de efectele secundare ce pot surveni pe parcursul acestei activități*[2].

De pildă, notarea poate genera anumite modalități de învățare din partea elevilor, modalități care să-i pună în situația de a da răspunsuri satisfăcătoare profesorului, chiar dacă efectul asupra propriei lor personalități este departe de a fi cel scontat („toceala" pentru a putea reproduce anumite cunoștințe, asimilarea unor informații și abilități pentru care elevii nu întrezăresc nicio finalitate. Situația este ilustrată de răspunsul unui elev de clasa a XII-a, la profilul matematică-fizică care la întrebarea: „La ce vă sunt utile cunoștințele?" a dat un răspuns dezarmant: „Ca să rezolvăm probleme").

Mai amintim, în treacăt, că o notă nepotrivită și inadecvat comentată poate fi înțeleasă de către elev ca o evaluare a personalității sale ca întreg, și nu ca o apreciere punctuală a capacităților și cunoștințelor asimilate la un anumit obiect de studiu. Pe termen lung și în urma repetării unor astfel de situații, efectele secundare pot fi grave.

[1] E. Geissler, *Didactica generală*, E. Klett Verlag, Stuttgart, 1981, p. 102.
[2] *Ibidem*, pp. 99-100.

Competenţele unui profesor acoperă arii diferite, care se întretaie parţial şi care includ multe zone vagi, neprecizate. Să amintim că, pentru Geissler, profesorul trebuie să sintetizeze în persoana şi comportamentul său exigenţele mai multor grupuri de referinţă: *statul* (ca instituţie care îl angajează şi îl plăteşte), *părinţii* (consideraţi educatorii de drept ai copiilor), *aşteptările acelor agenţi economici* care reclamă forţă de muncă de un anume tip, *elevii* (care pot avea interese ce intră în contradicţie cu aşteptările celorlalte grupuri de referinţă). În acelaşi timp, el trebuie să se manifeste ca profesor de specialitate, educator, coleg, partener etc.

Analiza lui Bochenski relevă că subiectul autorităţii este întotdeauna individul, chiar şi atunci când aceasta se exercită asupra unui grup. *Căci atunci când vrem să spunem că profesorul este o autoritate pentru întreaga clasă, atunci vrem să spunem, de fapt, că el este o autoritate pentru primul elev şi pentru al doilea elev şi aşa mai departe*[1].

Ar trebui amintit aici că autoritatea nu este o relaţie dată sau care, instituită fiind, funcţionează mai departe în virtutea instituirii iniţiale. Autoritatea poate fi contestată (ceea ce presupune o luare de poziţie explicită din partea elevului) sau ignorată (ceea ce presupune că, deşi elevul ignoră autoritatea profesorului – nu-l (mai) interesează domeniul sau profesorul respectiv –, el nu face public acest lucru). Să zicem că în ultimul caz relaţia de autoritate este numai suspendată. Oricum, ea nu mai funcţionează.

Dacă într-o clasă există elevi care contestă sau ignoră autoritatea profesorului, influenţa lor asupra grupului nu este de neglijat. Revenim: contestarea vizează profesorul, competenţele lui în domeniu. În acest sens, Bochenski scria: *P* (purtătorul autorităţi, n.n.) *este o autoritate epistemică pentru S* (subiectul autorităţi, n.n.) *în domeniul D atunci când S recunoaşte din principiu drept adevărată orice propoziţie care îi este comunicată de către P (în formă asertivă) şi care face parte din domeniul D*[2]. Ce este aceea autoritate epistemică

[1] J. M. Bochenski, *op cit.*, 1992, p. 30.
[2] *Ibidem*, p. 57.

vom lămuri mai târziu. Să reținem în acest punct că, indiferent dacă motivele elevilor sunt întemeiate sau nu (acest aspect este lipsit de importanță în acest moment al analizei noastre), competențele profesorului pot fi contestate.

Anticipând, contestarea este posibilă datorită ambiguității relației profesorului cu domeniul său de competențe, dar și în virtutea extinderii ilicite a acestuia. Ignorarea vizează mai ales domeniul, care poate fi lipsit de interes sau de atractivitate pentru elevi. Două observații colaterale se impun, care îi vizează pe planificatorii educației. Prima se referă la necesitatea unei diversificări a ofertei pe care învățământul trebuie să o facă elevilor, pentru a elimina (pe cât posibil) situația lipsei de interes a unui domeniu pentru elevi; a doua se referă la rolul formativ al școlii în raport cu personalitatea elevului, ce impune prezența anumitor domenii, fără de care școala ar putea produce experți, dar nu oameni liberi (conform lui John Dewey).

În ambele situații, profesorul trebuie să înțeleagă două imperative: acela al creării motivației la elevi și acela al autorității care nu se primește, ci se instituie cu fiecare oră de clasă.

Revenim: influența acelora care contestă sau ignoră autoritatea profesorului poate modifica (și va modifica) coordonatele relației de autoritate, deoarece unii elevi nu vor mai recunoaște (sau vor ignora) aserțiunile profesorului.

Acest lucru este posibil deoarece, vrând-nevrând, profesorul se instituie ca autoritate și în domenii pentru care nu a fost abilitat prin studiile efectuate și, din multiple motive, nu întotdeauna Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic are eficiența scontată.

Analizând câmpul educativ școlar de astăzi, afirmăm că sunt pe cale să apară noi centri de putere și că unul dintre ei începe să fie reprezentat de către elevi. Problema care apare este aceea că profesorii nu sunt dispuși încă să accepte acest lucru. De altfel, nici planificatorii învățământului nu-l acceptă, dacă ne referim la *Statutul elevului*, care nu prevede în mod explicit vreun drept sau vreun drept de decizie (de participare la decizie) pentru elevi.

Această inadecvare generează o multitudine de conflicte în relația profesor – elev și, măcar din aceste considerente, dacă nu din altele mai importante care vizează un statut nou, inevitabil pentru elevi, credem că următoarea întrebare a lui Bochenski merită toată atenția: [...] *se poate întâmpla ca un om să fie purtătorul autorității pentru un altul și acesta în același timp purtătorul autorității pentru el, adică își pot fi reciproc autorități*?[1].

Răspunsul lui Bochenski este pozitiv. Acest lucru este posibil, dar în domenii diferite. Ideea că o persoană poate fi purtătoarea autorității pentru un subiect într-un domeniu, dar că, în același timp, în alt domeniu relația se poate inversa, are implicații profunde în ceea ce privește relația profesor – elev. Ea trasează o cale semnificativă către democratizarea procesului de învățare, prin modificarea mentalității profesorului. Acesta trebuie să renunțe la prejudecata că elevul este o ființă nedesăvârșită, imperfectă, a cărei formare depinde în întregime de adult; consecința acestei prejudecăți ar fi că, nedesăvârșit încă, elevul nu poate fi un purtător al autorității pentru profesor (se subînțelege, chiar dacă nu se afirmă explicit) în niciun domeniu.

Dar o prejudecată nu este decât o prejudecată. Chiar Bochenski afirmă că există cel puțin un domeniu în care fiecare persoană este un purtător al autorității pentru toți ceilalți. Excepțându-l pe Dumnezeu, nu există un purtător absolut al autorității: *Acest lucru ar trebui să fie limpede, și totuși se întâmplă destul de des ca anumitor oameni să li se atribuie o asemenea autoritate. Se comite chiar o eroare și mai gravă, și anume: „Există un om care este o autoritate în toate domeniile și pentru toți oamenii". Ceva de genul acesta se exprima în sloganul fascist: „Mussolini ha sempre ragione" („Mussolini are întotdeauna dreptate"), în adularea „Președintelui Mao" și, în general, în mitologia creată în jurul marilor dictatori. Această mitologie este însă în modul cel mai evident greșită*: o autoritate umană absolută nu există[2].

[1] *Ibidem*, p. 38.
[2] *Ibidem*, pp. 43-44.

Evident, Bochenski are dreptate, dar în raport cu relația profesor – elev exemplul este extrem. Desigur, derapaje pot exista (și există), deoarece sunt încă greu de acceptat adevăruri ca acesta: *Fiecare om știe mai bine decât oricare altul ce simte nemijlocit atunci când îl doare o măsea sau este trist și multe altele. Aceasta înseamnă că fiecare dintre noi este în aceste domenii – atunci când sunt în joc simțiri – o autoritate pentru toți ceilalți oameni*[1].

Dincolo de argumentele lui Bochenski, merită să amintim aici ideile lui John Dewey din lucrarea *Democrație și educație*. Dewey scria: *Tendința de a considera imaturitatea doar ca o lipsă, iar creșterea drept ceva care umple golul dintre imatur și matur se datorează analizării comparative a copilăriei, în locul analizei ei intrinsece. Trăim imaturitatea în mod simplu, ca și cum ar fi o lipsă, din cauză că o măsurăm luând vârsta adultă drept unitate de măsură*[2].

Analizată în sine, imaturitatea – deși presupune dependență față de adult – nu înseamnă o etapă negativă de care trebuie să scăpăm cât mai repede, fie și pentru faptul că, afirmă Dewey, consecințele ei sunt pozitive: *Considerată sub aspect absolut și nu comparativ, imaturitatea înseamnă o forță sau o capacitate pozitivă – puterea de creștere*[3].

În aceste condiții, prejudecata că elevii nu pot fi și nici nu trebuie să fie un centru de autoritate își pierde orice urmă de justificare. Profesorul poate intra relativ ușor în mecanismul obișnuințelor, ca purtător al autorității, obligându-l și pe elev la același proces – dar ca subiect al autorității, cu consecințe negative pentru relația dintre ei. Profesorul devine inautentic, se poate transforma într-un „mic tiran" ori într-o persoană indiferentă în raport cu elevul. Indiferența este unul dintre păcatele capitale în educație.

Elevul se va obișnui să fie supus, ascultător, să accepte ce i se oferă (absența spiritului critic). Nu se va socializa și nu va ajunge să

[1] *Ibidem*, p. 42.
[2] J. Dewey, *Democrație și educație*, traducere de Rodica Moșinschi, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1972, p. 36.
[3] *Ibidem*, p. 38.

aibă spirit civic, deci nu va fi capabil să-şi asume decizii şi responsabilităţi într-o societate democratică. Una dintre concluziile unei cercetări desfăşurate în cadrul Institutului de Ştiinţe ale Educaţiei din Bucureşti este următoarea: *În genere, exceptând procesul strict de predare-învăţare, nu se încurajează asumarea de responsabilităţi din partea elevilor, nici faţă de propria lor persoană, nici faţă de grupul de colegi. Or, responsabilitatea şi asumarea de responsabilităţi sunt esenţiale pentru un cetăţean*[1] .

Marcel Postic aminteşte că, în anumite domenii (exemplul lui se referă la învăţământul profesional – electronică), elevul poate chiar să depăşească competenţele profesorului. Pentru a fi autentică, autoritatea trebuie să deschidă, nu să închidă posibilităţile subiectului. Numai aşa elevul „va trăi" o experienţă semnificativă în şcoală – experienţa relaţiei cu o autoritate.

* * *

O altă problemă este aceea a sursei autorităţii. Bochenski afirmă că aceasta se regăseşte în acceptarea de către subiect a aserţiunilor purtătorului autorităţii ca fiind adevărate. În fapt, analiza lui Bochenski este mai complicată, relevând existenţa a două tipuri de autoritate: *autoritatea epistemică* şi *autoritatea deontică*.

În mod evident, cele două tipuri de autoritate vor trebui să cunoască întemeieri specifice.

Autoritatea epistemică este a ştiutorului, a aceluia care este competent într-un domeniu; orice propoziţie care are girul său are o probabilitate crescută de adevăr. Plecând de la aceste elemente, Bochenski va defini autoritatea epistemică astfel: *P* (purtătorul, n.n.) *este o autoritate epistemică pentru S* (subiectul autorităţii, n.n.) *în domeniul D atunci şi numai atunci când probabilitatea fiecărei propoziţii care ţine de domeniul D, raportată la nivelul său de cunoaştere, creşte prin comunicarea acestei propoziţii de către P lui S*[2].

[1] E. Stan, „În corsetul blocajelor sociale şi al multiplelor inadecvări", în *Tribuna învăţământului*, nr. 399, sept. 1997.
[2] *Op. cit.*, p. 59.

În acest context, trebuie analizată și problema întemeierii autorității epistemice, deoarece, până la urmă, subiectul recunoaște autoritatea unui purtător în virtutea încrederii sale în persoana respectivă. Este această încredere pur subiectivă sau se pot aduce probe de o natură sau alta în sprijinul acestei încrederi? Bochenski susține că, deși nu se poate vorbi de o întemeiere total asigurată a încrederii într-un purtător al autorității, *acceptarea unei autorități epistemice fără vreo motivare trebuie repudiată din motive morale*[1].

În consecință, orice autoritate trebuie recunoscută în baza unei justificări de natură intuitivă sau rațională (argumentativă), justificare pe care se sprijină încrederea subiectului în purtătorul autorității. Iar probabilitatea ca o propoziție spusă de acesta să fie adevărată sporește dacă sunt îndeplinite câteva condiții: *În primul rând, trebuie să fiu convins că purtătorul își cunoaște într-adevăr domeniul, că, așa cum se mai spune, este* competent *în acel domeniu. În al doilea rând, trebuie să fie acceptată ideea că știe măcar în vreun fel* mai mult *decât mine în acel domeniu, așadar că este mai competent decât mine. În al treilea rând, trebuie să presupun că nu minte, ci că-mi spune ceea ce știe într-adevăr. Pe scurt, purtătorului trebuie să i se recunoască două trăsături:* o mai mare competență *decât a mea și* sinceritatea[2].

Autoritatea deontică este a superiorului, a aceluia care prin poziție poate da directive care trebuie să fie ascultate. Domeniul autorității deontice nu mai vizează o clasă de propoziții (acele configurații ideale care pot fi adevărate sau false, care pot avea grade diferite de probabilitate și care descriu o situație de fapt), ci clase de directive (acele configurații ideale care ne spun nu ce este, ci ceea ce trebuie să fie și care transmit o decizie de a se acționa într-un anume fel).

Întemeierea autorității deontice se bazează pe două componente:

[1] *Ibidem*, p. 62.
[2] *Ibidem*, p. 60.

- existența unui obiectiv practic, a unui *scop încă nerealizat care se află în viitor și este dorit de subiect*[1];
- existența unei convingeri: *subiectul trebuie să creadă în faptul că executarea respectivelor directive ale purtătorului reprezintă o condiție necesară, indispensabilă pentru atingerea obiectivului*[2].

Pe baza acestei întemeieri, Bochenski oferă următoarea definiție a autorității deontice: „*P* (purtătorul, n.n.) *este o autoritate deontică pentru S* (subiectul, n.n.) *în domeniul D atunci și numai atunci când există un scop O de un anume tip, astfel încât: (1) S dorește ca O să fie realizat, (2) S crede că executarea tuturor directivelor care-i sunt comunicate de către P sub forma aserțiunii și care țin de domeniul D reprezintă o condiție necesară a acestei realizări*[3].

Este evident că nicio autoritate deontică nu trebuie acceptată fără justificare. În concepția lui Bochenski, nimic nu împiedică un purtător al autorității deontice într-un domeniu să fie și purtător al autorității epistemice. Acest lucru este chiar de dorit, deși trebuie acceptată realitatea că nu se întâmplă întotdeauna. În acest context se pune întrebarea: ce fel de autoritate are profesorul, epistemică sau deontică? Este clar – credem – că profesorul trebuie să posede nu doar autoritate epistemică, ci și autoritate deontică.

Din perspectiva unei analize socio-organizaționale (status/rol), profesorul are autoritate deontică. Este superiorul, cel îndreptățit (prin legi, regulamente etc.) să pună note și să ia decizii cu privire la desfășurarea procesului instructiv-educativ; mai mult, el ia decizii cu privire la viitorul elevului, uneori chiar fără să-l consulte și pe acesta. Este clar că, din alt punct de vedere (competențe într-un domeniu), profesorul posedă autoritate epistemică în raport cu elevul. Marcel Postic nota: *S-a insistat adesea, de câțiva ani, asupra analizei tipului de relație ierarhizată, fondată pe diferențele de statut și care blochează reciprocitatea schimburilor și instaurarea unui dialog. G. Ferry*

[1] *Ibidem*, p. 84.
[2] *Ibidem*, p. 84.
[3] *Ibidem*, pp. 83-84.

atribuie cauza inegalității în școală diferenței de vârstă, competenței presupuse a profesorului, care a fost însărcinat să-i învețe pe alții pentru că s-a considerat că el deține o cunoaștere superioară celei a elevilor, statutului său într-o viață școlară structurată, care îi conferă autoritate, puterea de a nota, de a controla, de a sancționa[1].

Dar abuzul de autoritate în școală se produce nu numai prin generalizare ilicită (dacă este autoritate într-un domeniu, profesorul crede că este autoritate în orice domeniu), ci și în virtutea unei autorități deontice („nu doar pentru că știu mai multe, ci și pentru că sunt învestit cu această autoritate am întotdeauna dreptate").

Contaminarea produsă de la autoritatea deontică la cea epistemică schimbă natura relației care se transformă din relație de autoritate în relație de putere. Necesară uneori în educație (dar folosită în cunoștință de cauză și cu multe precauțiuni), relația de putere are consecințe negative în ceea ce privește dezvoltarea personalității elevului, de care ne vom ocupa mai târziu.

Mulți profesori cred în inerența relației de autoritate (pe dimensiune epistemică și deontică); ei consideră că este de la sine înțeles să li se recunoască autoritatea de către elevi și nu cred că trebuie să facă anumite lucruri în acest sens. Numai că situația este mai complicată. Dacă elevul învață că autoritatea trebuie acceptată ca atare și că aceasta nu trebuie pusă în discuție, mai târziu va accepta fără discernământ orice tip de autoritate (chiar și ilegitimă). Or, discernământul se dobândește experimentând în interiorul relației de autoritate, punând-o pe aceasta la încercare.

Elevii nu sunt dispuși să accepte întotdeauna autoritatea. S-a mers până acolo încât s-a contestat chiar autoritatea epistemică a profesorilor universitari: *S-a întâmplat chiar în ultima vreme ca unii studenți să susțină că profesorii lor nu sunt mai competenți decât ei în domeniul științelor respective. Aceiași studenți au cerut în unele cazuri ca aprecierea rezultatelor obținute la examene să le revină lor. Ei s-au pronunțat în favoarea înlocuirii procesului de predare prin așa-*

[1] M. Postic, *La relation éducative*, P.U.F., 1979, p. 80.

numitul „dialog" între parteneri egali, profesorul de-o parte şi ei de cealaltă. Acestea sunt fapte reale. Ele stau însă mărturie pentru faptul că a fost negată autoritatea profesorilor. Dar autoritatea unui profesor universitar în domeniul său este una dintre autorităţile epistemice cele mai întemeiate[1].

Bochenski argumentează aici (şi pe bună dreptate) împotriva egalitarismului epistemologic, care este un nonsens şi o imposibilitate. Dar acest fapt nu-i împiedică astăzi chiar şi pe elevii de liceu, să conteste autoritatea epistemică a unor profesori (de reţinut că nu ne referim la abuzul de autoritate, adică la arogarea ilicită de competenţe în alte domenii). Un caz mult mai frecvent însă vizează ignorarea autorităţii epistemice a profesorului. Dacă *in abstracto* un purtător al autorităţii într-un domeniu rămâne ca atare indiferent dacă manifestăm interes sau nu pentru domeniul respectiv, în şcoală lucrurile nu stau deloc aşa, mai ales în cazul obiectelor de studiu obligatorii, dar pentru care elevii nu manifestă niciun interes. În această situaţie, profesorul trebuie să-şi edifice autoritatea epistemică, iar ca fundament trebuie să determine motivaţia, interesul elevilor pentru domeniul său. Doar aşa autoritatea sa epistemică devine efectivă.

Or, trebuie să recunoaştem că, deseori, în astfel de situaţii, profesorul recurge la autoritatea deontică pentru a-şi consolida autoritatea epistemică. Referitor la autoritatea în educaţie, Olivier Reboul scria: *Educaţia nu poate fi concepută în afara recursului la autoritate, aceea a adultului asupra copilului, a savantului asupra ignorantului, a celui ce este responsabil asupra iresponsabilului. [...] În toate cazurile, autoritatea indică supremaţia celui care o exercită; ea face deci din educaţie un raport* vertical[2].

În funcţie de temeiul care o legitimează, autoritatea îmbracă mai multe forme de manifestare, pe care le regăsim şi în şcoală: autoritatea contractului, autoritatea expertului, autoritatea arbitrului, autoritatea modelului şi aceea a „regelui".

[1] J. M. Bochenski, *op. cit.*, p. 73.
[2] O. Reboul, *La Philosophie de l'éducation*, P.U.F., Paris, 1971, p. 33.

Pentru Olivier Reboul, *autoritatea contractului* are o întemeiere rațională, beneficiind în același timp de consimțământul ambelor părți. Pedagogul francez nota: *Este autoritatea regulii asupra jucătorilor sau aceea a indivizilor sau instituțiilor având de aplicat o convenție. A o încălca ar însemna fraudă, trișaj*[1].

Presupunând consimțământul ambelor părți, acest tip de autoritate îl obligă pe profesor la negocierea regulilor care vor guverna viața clasei, ba, mai mult, el va trebui să facă explicite alte reguli emanate de la instanțe superioare (direcțiune, consiliu de administrație, inspectorat, minister), care ar putea părea elevilor lipsite de întemeiere.

Acest exercițiu depersonalizează într-o oarecare măsură relația de autoritate, ceea ce este de dorit în momentul apariției unei situații de încălcare a regulii. Într-o asemenea situație, elevul va trebui pedepsit, ceea ce poate trezi resentimente și poate tensiona relațiile sale cu cel care aplică sancțiunea: profesorul. Dar, dacă a fost participant la procesul de negociere a regulii, el va percepe sancțiunea ca fiind dictată de încălcarea unei convenții pe care și-a asumat-o, și nu de bunul plac al profesorului.

În același timp, efectul de undă nu va mai reverbera negativ în rândul colegilor. Pe de altă parte, îi va obliga pe elevi să facă alegeri responsabile pentru care, în viitor, vor trebui să-și asume consecințele (ne vom referi mai târziu la aceste aspecte care vizează managementul clasei).

Autoritatea expertului, ca și în cazul lui Bochenski, este cea a știutorului. Deși, în mod implicit, textul lui Reboul susține ideea că și acest gen de autoritate poate avea o întemeiere, chiar dacă aceasta nu este întotdeauna strict rațională, ci ține mai degrabă de domeniul convingerii. Iar convingerea se întemeiază pe informațiile pe care le deținem despre categoria profesională căreia îi aparține purtătorul (profesorii au studii superioare, deci sunt competenți), dar și pe buna sa credință (un profesor nu are motive să spună lucruri neadevărate elevilor). Reboul nota: *Apoi, există autoritatea expertului, a omului*

[1] *Idem*, p. 34.

căruia îi urmăm sfatul chiar fără a-l înțelege, pentru că îi recunoaștem competența, pentru că „este o autoritate în materie"[1].

Un caz aparte ar fi acela în care, în mod deliberat, profesorul orientează elevii pe o pistă greșită, pentru a-i pune în situația de a se descurca singuri într-un context pe care nu îl controlează în întregime. Pentru a nu pierde încrederea elevilor (am văzut, temeiul autorității expertului), profesorul trebuie să țină cont de ineditul situației în evaluarea performanței elevilor, urmând să facă transparent întregul scenariu educativ după derularea lui.

Autoritatea arbitrului vizează situațiile conflictuale pe care profesorul este chemat să le rezolve. Deși, în termenii lui Bochenski, s-ar părea că profesorul trebuie să intervină în virtutea faptului că este superiorul, adică șeful (autoritate deontică), situația este oarecum atipică, deoarece o rezolvare cu valențe educative implică încredere în profesor, în calitățile lui de arbitru. Dacă lucrurile nu stau așa, deși un elev (cel considerat vinovat) va fi sancționat, el nu va accepta totuși sancțiunea (poate nici alții), în sensul că nu o va considera justificată: în sinea lui (ori chiar explicit), el va contesta obiectivitatea profesorului. Consecința ar putea fi apariția unei situații conflictuale (care l-ar implica și pe profesor), iar managementul clasei ar putea deveni dificil. Reamintim: autoritatea arbitrului se legitimează cu fiecare situație conflictuală în rezolvarea căreia profesorul trebuie să se implice.

Cu privire la **autoritatea modelului**, Reboul nota: *Față de celelalte două precedente, ea este durabilă; fundamentul ei nu este o necesitate ocazională, ci prestigiul care emană din model și admirația pe care acesta o suscită. Modelul poate fi un personaj istoric sau romanesc, vedetă de sport sau cinema, profesor sau coleg etc*[2].

În cazul autorității modelului, se impun câteva considerații:

- Având o bază eminamente afectivă, este foarte greu de influențat. Din acest motiv, profesorul ar trebui să fie la curent cu modelele cu care încearcă să se identifice elevii săi, pentru că, ulterior, dacă

[1] *Ibidem*, p. 34.
[2] *Ibidem*, p. 34.

modelul nu este unul adecvat (deşi, cu câteva excepţii extreme, este foarte greu de apreciat acest lucru), va fi mult mai dificil de „demolat".

- Dacă profesorul este modelul, (ceea ce ar putea contura o situaţie educativă teoretic ideală), acesta va trebui să fie foarte atent până la ce punct se implică, deoarece elevul trebuie să fie „descătuşat" la şcoală; el trebuie să fie pus în acea stare de libertate care să-i permită să facă propriile alegeri. O identificare profundă cu modelul riscă să-i anuleze accesul la amintita stare de libertate.
- Pe de altă parte, profesorul trebuie să ţină seama şi de efectul de undă, deci de modalitatea în care ceilalţi elevi percep situaţia creată.

Despre **autoritatea liderului**, Reboul nota: *„Leadership" răspunde celor care sunt supuşi unei duble nevoi: aceea de a admira şi aceea de a asculta; căci a asculta calmează şi te dispensează de a voi*[1].

Profesorul ar trebui să aibă în vedere faptul că acest gen de autoritate implică supunerea, iar supunerea afectează în mod negativ personalitatea viitorului adult, care ar trebui să se manifeste independent, critic în calitatea lui de om al cetăţii. O altă posibilă consecinţă negativă este subliniată chiar de Reboul: *Este semnificativ că, în situaţiile în care autoritatea adultului (a părinţilor, a profesorilor) devine fie inumană, fie slabă, copiii se orientează după „călăuzitori", care răspund dublei lor nevoi de a admira şi de a urma*[2].

De obicei, „călăuzitorii" sunt excentrici în raport cu valorile şi mentalităţile promovate de şcoală. Situaţia cea mai complicată în cadrul câmpului educativ şcolar este creată de prezenţa autorităţii „Regelui", adică a autorităţii absolute, incontestabile şi nejustificabile, având cumva forţa unui dat cvasi-absolut. Aceasta este autoritatea lui *pater* şi a lui *magister* şi *se justifică prin faptul că acela care o exercită reprezintă civilizaţia în spiritul căreia trebuie crescut copilul, înainte chiar ca el să înţeleagă ce va să zică aceasta şi prin faptul că, sub pedeapsa cu moartea, copilul trebuie să fie protejat şi îngrijit*[3].

[1] *Ibidem*, p. 34.
[2] *Ibidem*, p. 34
[3] *Ibidem*, p. 35.

Presupoziția întemeietoare este aceea că un copil trebuie ajutat să depășească faza improprie, imperfectă în care se află, pentru a parveni la cultură și civilizație și, prin intermediul acestora, la starea de adult. În acest scop, elevul va trebui să refacă urcușul extrem de anevoios pe care l-a parcurs umanitatea de-a lungul evoluției sale. Numai că el nu va accepta să facă de bunăvoie acest lucru; de aceea, profesorul va uza de autoritatea sa (perfect îndreptățită în acest mod) pentru a-i impune urcușul. Criticând această poziție a d-nei R. M. Mossé-Bastide (din lucrarea *L'autorité du maître*), Reboul scria: *D-na Mossé-Bastide respinge de altfel orice tentativă de a introduce în școală inițiativa și cooperarea, nu vede aici decât o utopie. Ce ar justifica un astfel de autoritarism? Conținutul însuși al învățământului care, la litere sau științe, trebuie să permită elevului să escaladeze toate pantele pe care umanitatea le-a urcat cu greu vreme de 25 de secole.* [...] *Autoarea afirmă cu îndreptățire că elevul nu va face de bunăvoie această terifiantă ascensiune și că trebuie, deci, constrâns la a o face*[1].

La această perspectivă, criticată de John Dewey, ne-am referit mai înainte. În contextul acesta este mereu reiterată o problemă cu implicații morale, pe care Lucien Laberthonière o descria astfel: *Când copilul este considerat o persoană și când se pune întrebarea: „cu ce drept intervine cineva în viața sa, impunându-i să gândească și să dorească ceea ce în mod spontan el n-ar gândi și n-ar vrea?", suntem înclinați să credem că acest drept nu există de fapt. Astfel, preocupați numai de salvarea și protejarea personalității copilului (așa cum este ea) respingem autoritatea. Când, dimpotrivă, copilul este considerat un germen care are nevoie să fie dirijat în evoluție, sau o forță care trebuie să fie influențată în acțiunea sa, nu ne mai gândim decât la mijloacele ce trebuie folosite în acest scop. Din acest*

[1] *Ibidem*, p. 37.

punct de vedere, preocupați numai de conservarea sau dobândirea autorității pe care suntem obligați să o exercităm asupră-i, pierdem din vedere grija pentru personalitatea lui[1].

Este dilema dintotdeauna a educației, care, departe de a fi una doar teoretică, vizează fiecare intenție de acțiune a profesorului. Dacă extremele sunt inacceptabile, calea de mijloc nu poate fi elaborată sub forma unui algoritm eficient. De aceea, singura orientare care s-ar putea oferi este aceea a necesității erodării acestui tip de autoritate. Altfel, starea de infantilism îl va caracteriza pe viitorul adult, care devine astfel o pradă ușoară în viața economico-socială. Din punctul de vedere al societății civile, el nu va reprezenta un veritabil om al cetății, acceptând (și chiar dorindu-și) punctele de vedere ale altora (va fi ușor manipulabil).

Tipurile de autoritate prezentate de către Olivier Reboul relevă ideea că în școală nu se poate vorbi de prezența lor în stare pură, profesorul întruchipând în fiecare moment un profil al autorității, sintetizat din prezența mai multor tipuri, în grade diferite.

Revenind la analiza lui Bochenski, să evidențiem că, dacă în clasele mici (învățământ primar și gimnazial) autoritatea epistemică a profesorului apare ca un dat pe care nimeni nu îl pune la îndoială (în niciun caz elevii), la clasele mai mari (liceu) situația se schimbă. Profesorul trebuie să fie conștient de faptul că autoritatea sa epistemică nu mai are atotputernicia datului, iar dacă elevii nu o contestă în mod explicit, ei o fac, de multe ori, implicit. Profesorul trebuie să vadă în fiecare întâlnire a sa cu elevii o „confruntare", iar adiționarea acestor „confruntări" se constituie într-un proces care fie reiterează autoritatea epistemică a profesorului, fie o dezminte.

Situația se complică dacă profesorul nu are în vedere faptul că orice elev, măcar într-un domeniu – așa cum afirma Bochenski – are autoritate epistemică în raport cu purtătorul formal. De aici se desprind mai multe consecințe, semnificative în plan educativ:

[1] L. Laberthonière, *Théorie de l'Éducation*, Librairie Bloud & Gay, Paris, 1923, p. 27.

- Implicarea elevului în sfera deciziilor care îi afectează viața. În învățământul românesc nonimplicarea predomină încă, sub mai multe aspecte:
  - Cadrul juridic nu încurajează încă participarea elevilor la viața decizională a școlii. Și chiar dacă situația se poate remedia relativ ușor în plan juridic (printr-o reglementare formală), schimbarea mentalității profesorilor (mai degrabă ostilă transformării elevilor în parteneri cu anumite drepturi) va avea nevoie de o perioadă mai îndelungată și de acțiuni inteligent gândite.
  - Profesorii ignoră *prezența* vie a unor persoane reale în clasă, raportându-se la elevi ca la niște abstracțiuni, urmare a unor standarde și criterii impuse de obișnuință (numită, uneori în mod nejustificat, experiență), de manuale, de programe, de tradiția (nu întotdeauna valabilă) a școlii respective.
  - Elevii nu sunt consultați (ori sunt formal consultați) când se iau decizii legate de stabilirea programelor pentru orele de atelier și a disciplinelor facultative/opționale (folclorul școlar a născocit, de altfel, formula paradoxală, dar reală, de obiecte *facultativ-obligatorii*), de fixare a temelor pentru orele lăsate la dispoziția profesorului etc.
- Acceptarea ideii că dependența de celălalt (adultul/profesorul) nu înseamnă inferioritate, de vreme ce rezultatul îl constituie „creșterea" copilului (John Dewey). În același timp, personalul didactic are nevoie de fundamente teoretice adecvate, precum și de o cultură organizațională unitară, din perspectiva cărora să poată interacționa în același mod cu elevii. Dintr-o astfel de perspectivă, lumea adulților se va prezenta ca un ansamblu coerent, cu mesaje, comportamente și valori coerente.
- Relația de autoritate influențează și tipul de comunicare (putem spune că uneori, chiar îl determină). O manifestare axată preponderent pe coordonatele autorității deontice din partea profesorului

închide canalele de comunicare elev-profesor, chiar elev-elev, pentru că relațiile ierarhice nu permit comunicarea (idee amintită deja prin citarea lui Olivier Reboul).

A accepta și a pregăti confruntarea cu elevii presupune, pe de o parte, cultivarea sentimentului că nu există autoritate omnipotentă și veșnică, iar, pe de altă parte, transmiterea implicită a mesajului că persoana, opiniile și exercițiul lor contează (a nu se uita că în școală totul trebuie să aibă valențe educative).

* * *

Revenind la autoritatea deontică, menționăm că aceasta trebuie estompată pe cât posibil în școală, prezența ei trebuind să se facă simțită în situații conflictuale a căror natură eludează autoritatea epistemică. Altfel, profesorul va lăsa impresia că obiectivul elevului în școală este să promoveze cu o notă mai mare. Impresia aceasta ar putea fi întărită și de mentalitatea, înrădăcinată deja, conform căreia un ciclu de învățământ (fie el primar, gimnazial sau liceal) nu are un scop în sine și nu reprezintă decât un interval de trecere către altceva.

Acest gen de mentalitate ignoră prezentul și posibilitățile lui, fiind îndreptată către viitor. Olivier Reboul amintește un dialog între un grup de institutoare din Franța și Jean Piaget: *Institutoarelor care îl întrebau dacă este posibil să se accelereze geneza operațiilor logice, estimând că rolul învățământului este „să grăbească dezvoltarea copilului", Jean Piaget le-a răspuns: „Nu cred că scopul este de a grăbi, scopul trebuie să fie de a exploata toate posibilitățile unui stadiu determinat; dacă nu se întâmplă așa, elevul capătă obiceiul iremediabil al verbalismului"*[1].

De obicei, în prezența autorității deontice, învățarea este redusă la simpla transmitere de cunoștințe și la eventualele reflecții pro-

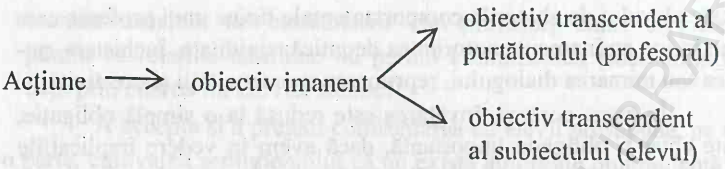
[1] O. Reboul, *op. cit.*, p. 44.

vocate elevului de abaterile comportamentale tipice unui profesor care pune în joc eminamente autoritatea deontică: rigiditate, închistare, negarea sau mimarea dialogului, reprimarea spontaneității și creativității.

În acest context, învățarea este redusă la o simplă obligație, poate chiar o obligație importantă, dacă avem în vedere implicațiile posibile ale notării asupra relațiilor în familie. În același timp, se cultivă o anumită mentalitate de „hăituit" pentru elev și de „urmăritor" pentru profesor, situația educativă astfel concretizată neavând, în mod evident, nicio legătură cu educativul.

Situația de învățare descrisă mai sus este tipică pentru ceea ce Bochenski a numit **autoritate de sancționare**, ea fiind departe de a reprezenta o situație de învățare optimă, care presupune (în mod preponderent) autoritatea de solidaritate.

În concepția lui Bochenski, autoritatea deontică prezintă două forme: *autoritatea de sancționare* și *autoritatea de solidaritate*. Structura fundamentală a ambelor tipuri de autoritate este aceeași, deosebirea situându-se la nivelul atitudinii subiectului în raport cu obiectivul de atins. Să exemplificăm: apropiindu-se sfârșitul semestrului, profesorul constată că nu are note suficiente pentru încheierea mediilor. De aceea, hotărăște să dea elevilor săi o lucrare de control (extemporal). Venind în clasă, el își anunță elevii că vor da o lucrare de control. Scopul imediat (Bochenski îl numește obiectiv *imanent*) al lucrării de control este același, atât pentru profesor, cât și pentru elevi: acela de a avea note. Scopul mai îndepărtat diferă însă; dacă elevul urmărește să obțină o notă care să-i permită promovarea, profesorul dorește doar să aibă note suficiente ca să poată încheia mediile elevilor săi. Acest scop mai îndepărtat este numit de către Bochenski *obiectiv transcendent*. Este clar că o lucrare de control dată în atari condiții ignoră orice valențe didactice și că intervine în bună măsură voința profesorului. Situația descrisă mai poate fi redată, conform lui Bochenski, prin următoarea schemă:



Autoritatea de sancționare este definită de către Bochenski astfel: *O autoritate deontică este o autoritate de sancționare atunci și numai atunci când (1) obiectivele transcendente ale purtătorului și ale subiectului diferă și când (2) corelația dintre acțiunea și obiectivul transcendent al subiectului a fost creată de voința purtătorului*[1].

Autoritatea de sancționare se caracterizează prin amenințarea care provine din voluntarismul profesorului. Lucrurile stau altfel în cazul autorității de solidaritate. Să exemplificăm: apropiindu-se sfârșitul semestrului, profesorul constată că a rămas în urmă cu materia, pentru că a fost nevoit să aloce mai multe ore decât proiectase unor subiecte mai greu accesibile elevilor. El știe că, dacă nu schimbă strategia de predare, nu va putea să parcurgă întregul capitol planificat, iar elevii nu vor reuși să înțeleagă, fără ajutorul său, niște elemente de care vor avea nevoie pentru a parcurge mai departe materia, în semestrul următor. De aceea, venind în clasă, le prezintă acestora situația și modalitatea de remediere: o nouă strategie de predare, însă care reclamă din partea, lor un efort suplimentar. Obiectivul imanent al profesorului și al elevilor este același: parcurgerea materiei planificate pentru semestrul în curs. Obiectivul transcendent este și el același: înțelegerea acelor elemente necesare parcurgerii în continuare a materiei. Conform lui Bochenski, situația descrisă mai sus poate fi redată prin următoarea schemă:

Acțiune ⟶ obiectiv imanent ⟶ obiectiv transcendent al purtătorului (profesorul) și al subiectului (elevul).

[1] J. M. Bochenski, *op. cit.*, p. 105.

Definiția autorității de solidaritate este, după Bochenski, următoarea: *O autoritate deontică este o autoritate de solidaritate atunci și numai atunci când (1) obiectivele transcendente ale purtătorului și ale subiectului sunt identice și când (2) corelația dintre acțiunea subiectului și obiectivul său transcendent este independentă de voința purtătorului*[1].

Referindu-se la deosebirea dintre cele două tipuri de autoritate, Bochenski scria: *Un om care se supune unei autorități de solidaritate se simte liber; în schimb, autoritatea de sancționare funcționând întotdeauna prin constrângere, ea îi răpește subiectului libertatea*[2].

Ar trebui amintit faptul că, pentru logicianul polonez, autoritatea deontică (indiferent de tip) presupune din partea subiectului o anume renunțare la libertate, de vreme ce, recunoscând autoritatea purtătorului, el îl lasă pe acesta să hotărască în locul său. De aici și pericolul unei obedienţe prelungite, care ar putea să mențină subiectul într-o stare de infantilism greu de contracarat ulterior.

Se poate atunci renunța la autoritate în școală sau prezența acesteia este inerentă?

Până și un personalist de talia lui Lucien Laberthonière crede că autoritatea este nu numai inevitabilă, ci chiar necesară în „procesul de creştere" a elevului. [...] *Departe de a fi în opoziție cu libertatea copilului, dacă autoritatea sa* (a profesorului, n.n.) *este ce trebuie să fie, într-o anumită măsură îi este chiar o condiție*[3].

Şi mai departe: *Copilul are nevoie să fie apărat împotriva lui însuşi, el trebuie să fie ajutat pentru a se cuceri. Autoritatea educatorului este chiar ajutorul pe care copilul îl reclamă pentru a deveni ceea ce trebuie să fie. Iar această autoritate nu poate fi eficace decât păstrând caracterul său de autoritate. Trebuie, deci, ca Educatorul să comande; el trebuie să-şi impună voința, pentru că opera sa este practică, nu speculativă*[4].

[1] *Ibidem*, p. 107.
[2] *Ibidem*, p. 107.
[3] L. Laberthonière, *op. cit.*, p. 33.
[4] *Ibidem*, p. 34.

Gânditorul francez pleacă de la premisa că nu se poate vorbi de o natură umană ca de un dat anterior educației. Copilul este doar un amalgam de instincte și porniri pe care trebuie fie să le domine, fie să le înlăture pentru a dobândi umanitatea, deci libertatea. El scria: *Libertatea copilului, în sfârșit, nu este un dat de unde se pleacă, este un ideal de atins*[1]. Ideile sale își găsesc un pandant peste timp în concepția lui Jean-François Lyotard: *Condiția omului constă tocmai în faptul că-i este dat, întotdeauna, să se elibereze de obscura sălbăticie a copilăriei sale, ducându-i la împlinire promisiunea*[2].

El afirma că doar premisele viitoarei persoane se găsesc în copil; modelul către care acesta trebuie să tindă se află în altă parte, în Dumnezeu și în iubirea de Dumnezeu. Autoritatea educatorului este acel element exterior apt să arate drumul către „umanizare", un drum propriu fiecărui copil în parte. Exercitând o constrângere asupra copilului, educatorul se constrânge și pe el însuși, în încercarea comună numită educație. De aceea, după cum sublinia Lucien Laberthonière, autoritatea nu este o abstracție care corelează alte abstracții: *Autoritatea care acționează nu este o abstracție. Ea este încarnată într-o persoană care trăiește, ea este o persoană. Exercitându-se, autoritatea este condusă de anumite intenții. Activitatea sa este una morală; rezultă că* autoritatea își schimbă complet natura, în funcție de intenția care o animă[3].

În conformitate cu această intenție, există două tipuri de autoritate: *autoritatea care aservește* și *autoritatea eliberatoare*. Autoritatea care aservește nu are un caracter moral, deoarece nu este animată de intenții dezinteresate. Ea [...] *uzează de puterea și de abilitățile de care dispune pentru a-i subordona pe ceilalți scopurilor sale particulare; ea nu caută decât să se înstăpânească asupra lor, pentru profitul propriu*[4].

[1] *Ibidem*, p. 33.
[2] J.-Fr. Lyotard, *Inumanul*, traducere de Ciprian Mihali, Editura Idea Design&Print, Cluj-Napoca, 2002, p. 7.
[3] *Ibidem*, p. 29.
[4] *Ibidem*, p. 29.

În acest caz, profesorul ignoră modelul către care urmează să-l îndrume (chiar prin constrângere) pe elev, pentru că, dacă ar sta „cu ochii pe cer", ar fi animat de iubire pentru copiii din faţa lui, ceea ce nu i-ar aservi voinţei sale.

Autoritatea eliberatoare are conştiinţa faptului că ea nu constituie decât o oportunitate (esenţială) în drumul copilului către libertate. De aceea, animată fiind de simţământul caritătii creştine, ea se va pune la dispoziţia copilului. Ea [...] *uzează de puterea şi de abilităţile de care dispune pentru a se subordona ea însăşi, într-un anume sens, acelora care, la rândul lor, îi sunt supuşi; legând soarta sa de soarta lor, urmăreşte împreună cu ei un scop comun*[1].

Existând două tipuri de autoritate, există şi două tipuri de supunere din partea copilului: **supunere servilă** şi **supunere liberă**. În primul caz, [...] *a se supune înseamnă a suferi*[2], deoarece se ignoră ceea ce copilul trebuie să fie, contând doar voinţa „oarbă" a educatorului. Iar voinţa sa este oarbă pentru că, exercitând o autoritate care aserveşte, ignoră modelul către care trebuie orientat copilul. În cazul supunerii libere, *a se supune înseamnă a accepta*[3], deoarece copilul primeşte ceea ce nu are (sau nu poate avea) în el, dar care îl poate ajuta să-şi capete libertatea: iubirea educatorului. În acest context, gânditorul francez nota: *Nu este vorba de a şti (niciodată n-am insistat destul asupra acestui aspect) cum se conciliază două noţiuni abstracte, concepute contradictoriu şi fixate odată pentru totdeauna în definiţii; este vorba de a şti cum se pot concilia fiinţe vii, capabile să se mişte, să se schimbe, să se transforme*[4].

Deşi încearcă să evite caracterul abstract al abordării problemei autorităţii, Laberthonière nu reuşeşte întru totul acest lucru. În fond, deşi, pe de o parte, putem stabili analogii între autoritatea care aserveşte şi autoritatea de sancţionare, iar, pe de altă parte, între autoritatea eliberatoare şi autoritatea de solidaritate, conceptele lui Lucien

[1] *Ibidem*, p. 29.
[2] *Ibidem*, p. 32.
[3] L. Laberthonière, *op. cit.*, p. 32.
[4] *Ibidem*, p. 32.

Laberthonière nu au prea multă concretețe. În urma analogiilor amintite, am putea să le atribuim trăsături (oarecum) asemănătoare, dar totuşi plutim în vag; în textul autorului francez nu există o întemeiere acceptabilă a celor două tipuri de autoritate, după cum nu se analizează nici motivele pentru care elevii recunosc (sau ar trebui să recunoască) autoritatea educatorului.

O problemă fără ieşire pare a fi şi aceea a elevilor care nu sunt dispuşi să accepte autoritatea care aserveşte, deşi din text se desprinde ideea că cele două cupluri (autoritate care aserveşte – supunere servilă –, respectiv autoritate eliberatoare – supunere liberă), îşi corespund în mod fatal. Or, lucrurile nu stau deloc aşa. Chiar şi profesorii sunt lipsiți de criterii capabile să le indice tipul de autoritate pe care îl exercită; pe de o parte, ei nu pot crede în semnalele venite de la elevi (aceştia se pot lăsa ispitiți de propriile tulburări şi instincte nefiind încă desăvârşiți, ei înşişi având nevoie de ajutor pentru a se pune în ordine). Pe de altă parte, sentimentul caritații îi poate înşela: au fost doar atâția tirani care şi-au iubit poporul şi l-au infantilizat în numele iubirii lor!

Altfel, autorul francez avea dreptate: autoritatea este o relație concretă, care se stabileşte în circumstanțe concrete, între persoane cu trăsături distincte. Câmpul educativ şcolar circumscrie condițiile în care autoritatea profesorului este pusă la încercare de către elevii săi; aici, oră de oră, profesorul îşi consolidează sau îşi slăbeşte autoritatea. Aici apar situațiile conflictuale, adică acele situații care fac obiectul tehnicilor şi strategiilor ce țin de managementul şi de controlul clasei.

Capitolul 3

Profesorul – sursă de autoritate sau de putere?

Pedagogia nu se poate identifica sub niciun aspect cu o colecție de rețete care trebuie administrate în anumite condiții, precis determinate. Utilizând în continuare analogia, am spune că pedagogia este o disciplină a dozajului; și dacă ea poate oferi, fără niciun dubiu, ingredientele necesare unei situații educative, dozajul ține încă de profesor, de cel care acționează în circumstanțe date. Deși determinate, aceste circumstanțe sunt mult prea complexe pentru a putea fi controlate întotdeauna în mod eficient. De aceea, autorii lucrării *A Guide to Teaching Practice* avertizează asupra pericolului transformării managementului clasei într-un panaceu *pentru toate provocările și dificultățile care sunt prezente în mod potențial într-o sală de clasă modernă*[1].

Un control autentic, formativ al unei situații educative presupune subordonarea intențiilor profesorului logicii situației respective, chiar dacă acestea ignoră notațiile din proiectul de lecție. Trebuie acceptată ideea că se impune ca anumiți parametri să fie controlați din exteriorul situației de predare-învățare, deoarece aceștia se constituie în chiar condiții de posibilitate ale respectivei situații. Tehnicile care țin de managementul și controlul clasei permit instituirea acelor forme primare ale ordinii (concentrarea, capacitatea de a asculta în liniște, disponibilitatea de a accepta indicațiile profesorului etc.) fără de care nu se poate desfășura un învățământ autentic.

[1] L. Cohen, L. Manion, *A Guide to Teaching Practice*, Routledge, Londra, 1989, p. 202.

Aceasta nu înseamnă că toate situațiile problematice – chiulul, violența, limbajul inacceptabil etc. – pot fi rezolvate eficient lecturând rândurile care urmează.

Tehnicile, „trucurile", stratagemele care țin de managementul clasei nu sunt întemeiate pe fundamente teoretice foarte solide, multe dintre ele făcând parte din „memoria colectivă" a profesiunii. Sistematizate, ele pot conferi, în conjuncție cu alte elemente, un stil pregnant, de neconfundat al unui profesor.

Louis Cohen și Lawrence Manion propun două concepte-cheie în abordarea controlului pe care profesorul trebuie să-l exercite în clasă: **puterea** și **autoritatea**.

Deși corelative, aceste concepte acoperă sfere semantice diferite, mai ales în domeniul controlului social. În concepția lui R. Peters[1], puterea denotă mai ales modalitățile brutale, lipsite de normativitate consensuală, prin care un individ îi supune pe ceilalți voinței sale. În acest sens, amintim, în primul rând modalitățile de coerciție fizică (pedeapsă dureroasă, restricția de a ieși afară la joacă etc.), apoi pe cele de coerciție psihologică (amenințările), dar și manipularea unor forme mai puțin extreme de sancțiune (jocul subtil al pedepselor și recompenselor, de pildă), inclusiv influența personală (hipnotismul, atracția erotică etc.). Relațiile de putere sunt inerente oricărei comunități umane, deci se regăsesc și în cadrul câmpului educativ școlar; ca atare, profesorul trebuie să administreze în mod eficient experiențele pe care elevii le trăiesc în câmpul puterii (cu precauțiune, conștientizând formele de manifestare, anticipând efectele etc.).

Spre deosebire de putere, autoritatea se bazează pe un sistem impersonal de norme și valori care întrunește (măcar parțial) consensul celor aflați în sfera sa de control. În situații de anomie, puterea poate deveni (și devine) una dintre formele cele mai eficiente de susținere a autorității. Clasa constituie un context social specific, deci și cele două concepte – putere și autoritate – vor căpăta accepții specifice.

[1] R. Peters, *Etics and Education*, George Allen and Unwin, Londra, 1966.

În concepția lui K. Wadd[1], de pildă, puterea profesorului sintetizează patru componente:

- *Charisma* (capacitatea de a atrage și de a influența oamenii prin propria personalitate).
- *Ascendența* (capacitatea de a obține controlul asupra unei situații prin simpla prezență a persoanei respective).
- *Puterea intelectuală* (puterea expertului, a celui care știe).
- *Resursele de putere* (capacitatea unui ins de a organiza elementele unei activități în sala de clasă).

Eficacitatea profesorului depinde atât de funcționarea fiecărei componente în parte, cât și de proporția în care fiecare participă la ansamblu. În concluzie, controlul pe care profesorul îl exercită asupra elevilor este rezultatul unui amestec subtil de **putere personală** și de **autoritate**, derivate atât din statutul său de profesor, cât și din încrederea pe care elevii i-o acordă.

Dozajul dintre autoritate și putere a configurat, în concepția lui E. Wragg[2], mai multe tipuri de control din partea profesorilor:

- ***Tipul autoritar***. Acest tip de control pleacă de la afirmația că profesorul este obligat să mențină ordinea și să ia decizii în toate situațiile care apar. Această obligație se întemeiază pe cantitatea mult mai mare de cunoștințe pe care o posedă, ca și pe o experiență mult mai bogată. Obiecția adusă acestui tip de control este aceea că el poate deveni prea ușor represiv, descurajând astfel formarea unor personalități autonome, independente.
- ***Tipul permisiv***. În contrast cu tipul anterior, acesta pleacă de la libertatea individuală și de la dreptul de a alege al elevilor. În același timp, se încearcă restrângerea la minimum a constrângerilor exercitate asupra elevilor, în scopul dezvoltării autonomiei lor și a capacității de a lua singuri decizii. Obiecția adusă: poate degenera ușor într-o relaxare de tip *laissez-faire* fără relevanță educativă.

[1] K. Wadd, *Classroom Power*, în B. Turner (ed.), *Discipline in Schools*, Ward Lock Educational, Londra, 1973.

[2] E. Wragg, *Class Management and Control: A Teaching Skills Workbook. DES Teacher Education Project*, Macmillan, Londra, 1981.

- ***Tipul centrat pe modificările de comportament.*** Conform psihologiei behavioriste, dubletul pedeapsă-recompensă joacă un rol important în controlul comportamentului. Prin administrarea eficientă a acestui dublet, profesorul poate încuraja comportamentul dorit şi poate înlătura comportamentul indezirabil. Obiecţia adusă vizează reducerea fiinţei umane la nivelul unor reacţii primitive, de tipul reflexelor condiţionate, care intră în ansamblul tehnicilor de dresură.
- ***Tipul centrat pe cultivarea unor relaţii de parteneriat*** cu elevii. În acest caz, accentul se pune pe sugestie, negociere, pe participare. În climatul astfel creat în clasă, învăţarea se va produce oarecum de la sine. Obiecţia adusă: neglijarea, într-o oarecare măsură, a procesului de învăţare (care trebuie să constituie, totuşi, scopul fundamental al şcolii) în favoarea cultivării abilităţilor de socializare ale elevilor.
- ***Tipul ştiinţific.*** Conform acestui tip, predarea este o activitate care poate fi analizată şi studiată sistematic. Studiile efectuate vor releva cele mai bune modalităţi de predare-învăţare, modalităţi care vor include – inerent – şi tehnicile de management al clasei. Reproşul adus pleacă de la premisa că predarea este o artă şi că nu poate fi supusă unei analize relevante. Predarea, deci şi managementul clasei, este ceva intuitiv.
- ***Tipul centrat pe conexiunile şcolii cu alte subsisteme sociale.*** Conform supoziţiilor acestui tip, şcoala ca instituţie şi elevii suportă influenţe importante de natură politică, financiară, socială, emoţională. Aceste influenţe marchează climatul din clasă, chiar învăţarea, deşi aceasta din urmă este un proces individual. Din această perspectivă, rolul profesorului ar trebui să rezide în administrarea acestor influenţe şi a efectelor acestora. Criticii acestui tip susţin că un asemenea lucru este imposibil, pentru că profesorul nu poate controla decât într-o măsură prea mică factorii respectivi.

Niciun tip de control nu subzistă în stare pură şi nu caracterizează un profesor de la începutul şi până la sfârşitul carierei sale.

Tipurile de control stabilite de către Wragg pot fi identificate cu ceea ce în literatura de specialitate apare mult mai frecvent sub

denumirea de stiluri de conducere. Stilurile de conducere, conform unei clasificări clasice, sunt: *stilul autoritar*, *stilul democratic* şi *stilul laissez-faire* (sau *permisiv*). O simplă trecere în revistă a clasificării lui Wragg relevă că stilul autoritar se suprapune tipului de control autoritar, stilul *laissez-faire* tipului de control permisiv, iar stilul democratic tipului de control centrat pe relaţii de parteneriat.

Pentru Kenneth Moore (deşi nu în mod exclusiv), calităţile personale ale profesorului joacă un rol semnificativ în stilul de conducere pe care îl preconizează. Un *lider autoritar* posedă următoarele caracteristici personale: impunător, dominator, aspru, înclinat spre critică, sever; *liderul democratic* are alt suport în planul caracteristicilor personale: stimulativ, cald, grijuliu, cinstit, amuzant, interesant. Profesorul înclinat spre stilul de conducere de tip *laissez-faire* este afectuos şi permisiv.

În acelaşi timp, Kenneth Moore mai notează: *Stilul de conducere al profesorului va fi, de asemenea, puternic influenţat de factori precum: obiectul de studiu pe care îl predă, nivelul la care predă* (primar, gimnazial, liceal, n.n.), *politica şcolii, abilităţile elevilor*[1].

Toate aceste componente sunt antrenate de personalitatea profesorului în relaţiile sale cu elevii. Să reamintim că, indiferent de stil, profesorii vor să obţină cooperarea elevilor, acordul lor pentru ceea ce urmează să se desfăşoare în sala de clasă; de asemenea, de o mare importanţă este şi atitudinea, am zice de fond, faţă de elevi. În acest sens, Timothy Blair nota: *Profesorii eficienţi au, în mod sigur, personalităţi diferite. Dar, indiferent de tipul de personalitate, succesul în interacţiunea cu elevii va fi legat de simpatia lor genuină pentru elevi, de bucuria de a preda, tratându-i pe elevi cu respect şi corectitudine, permiţându-le să se simtă în clasă ca acasă şi comunicându-le preocuparea pentru ei*[2].

Revenind la stilurile de conducere, să notăm că pentru Kenneth Moore stilul autoritar denotă putere, presiune, dominaţie. Profesorul

[1] K. Moore, *Classroom Teaching Skills*, Mc. Graw-Hill, Inc., New York, 1992, p. 252.
[2] T. Blair, *Emerging Patterns of Teaching – From Methods to Field Experiences*, Merrill Publishing Company, Londra, 1988, p. 40.

utilizează aceşti factori în relaţiile lui cu elevii, asumându-şi singur responsabilitatea pentru deciziile privitoare la clasă ca întreg, la fiecare elev în parte. Elevii sunt supuşi unui control strict, impus rapid şi brutal, având drept suport frica. Profesorul poate recurge la umilirea elevului în faţa clasei, mizând pe efectul de undă, în ideea că îi va determina şi pe ceilalţi elevi la o ascultare necondiţionată. Efectele stilului autoritar sunt şi ele subliniate de către Kenneth Moore: *Cercetările* [...] *sugerează că acest stil de conducere are adesea ca rezultat o atmosferă de ostilitate şi induce elevilor sentimentul neputinţei, al competiţiei, al unei dependenţe înalte şi al înstrăinării de obiectul de studiu respectiv. Adesea, într-o atmosferă de autoritate, elevilor le este teamă să facă încercări, dezvoltându-se lipsa de încredere în sine şi pesimismul. Elevii au tendinţa de a renunţa când trebuie să înfrunte o nouă dificultate sau o sarcină nouă*[1].

Într-un rezumat, Kenneth Moore prezintă trăsăturile principale ale stilului autoritar[2]. Profesorul autoritar:

- pedepseşte;
- umileşte;
- impune;
- cere imperativ;
- critică;
- exercită presiuni;
- utilizează o voce ascuţită;
- domină;
- este aspru;
- inspiră teamă.

[1] K. Moore, *op. cit.*, p. 252.
[2] *Ibidem*, p. 254.

Forrest Parkay şi Beverly Stanford caracterizează, oarecum asemănător, stilul autoritar[1]. Profesorul:

- este şef;
- are voce ascuţită, aspră;
- comandă;
- arată putere;
- exercită presiune;
- cere imperativ cooperare;
- impune ideile sale;
- domină;
- descoperă greşeli;
- critică;
- pedepseşte;
- apelează frecvent la expresii de genul: „Eu decid, tu asculţi" sau „Îţi spun eu ceea ce trebuie să faci";
- îşi asumă întreaga responsabilitate.

Cercetătorii de la *Indiana University-Center for Adolescent Studies* marchează deosebirea dintre un stil autoritar şi unul autoritativ[2]: astfel, stilul autoritar este specific unui profesor care utilizează un control strict, fixând restricţii ferme în raport cu elevii.

Elevilor li se repartizează locuri pentru întreg semestrul; băncile sunt aşezate, de obicei, în rânduri drepte, fără nicio deviaţie. Înainte de a începe ora de clasă, elevii trebuie să se afle în bănci şi să nu se mişte de acolo pe întreaga durată a orei respective.

Profesorul autoritar acceptă rareori să motiveze absenţe şi nu învoieşte pe nimeni. Elevii ştiu că profesorul nu trebuie întrerupt, că acesta descurajează discuţiile şi controversele, fapt pentru care nu vor deprinde şi nu vor exersa abilitatea de a comunica.

[1] F. W. Parkay, B. Stanford, *Becoming Teacher*, Ally and Bacon, Boston, 1992, p. 346.

[2] * * *, *Classroom Management Profile*, www.phy.ilstu.edu/pte/311content/classmgt/mgtstyle.html

Profesorul autoritar impune o disciplină severă şi se aşteaptă să fie ascultat necondiţionat; dacă elevul nu reacţionează suficient de prompt, va fi oprit după ore sau va fi trimis la director. La orele unui asemenea profesor se execută ordine şi nu se iau decizii comune.

De obicei, profesorul autoritar nu lasă în vreun fel să se vadă că îi pasă de elevi; aceştia primesc foarte rar laude şi încurajări sau nu primesc deloc. Activităţile extraşcolare (excursii, vizite de studiu, la muzee etc.) sunt considerate irelevante pentru educaţia elevilor, de aceea nu vor intra în atenţia profesorului autoritar.

Dacă elevii vor realmente să înveţe ceva, trebuie să-l asculte pe el, profesorul lor, şi să nu aibă iniţiative „extravagante" ca vizitele la muzee sau excursiile; în fapt, aceşti elevi nici nu prea sunt capabili să iniţieze ceva, deoarece n-au fost lăsaţi să-şi manifeste nicio preferinţă şi nici să organizeze vreo activitate anume. Profesorul autoritar este singurul apt şi îndreptăţit să ia decizii, în concepţia sa rolul elevului fiind acela de a asculta.

Profesorul autoritativ pare dispus să stabilească o minimă colaborare cu elevii săi: el fixează restricţii ferme elevilor, dar, în acelaşi timp, încurajează şi independenţa. Profesorul autoritativ explică adesea necesitatea adoptării unor reguli şi justifică impunerea unor decizii; el admonestează politicos, dar sever comportamentul perturbator al elevului, uneori putând încălca anumite limite şi reguli, dar numai după o considerare atentă a circumstanţelor.

Profesorul autoritativ este deschis discuţiilor cu elevii, acceptă chiar controversele şi dezbaterile critice; elevii ştiu că-şi pot întrerupe profesorul dacă au de pus o întrebare pertinentă sau dacă au de făcut vreun comentariu la obiect. Aceştia pot deprinde şi exersa abilitatea de a comunica.

Profesorul autoritativ lasă să se întrevadă afecţiunea pe care o simte pentru elevii săi, utilizând frecvent laudele şi încurajarea, scriind comentarii pe caietele cu teme ale elevilor şi făcând remarci pozitive atunci când este cazul; creează un mediu stimulativ, cultivă respectul de sine al elevilor şi răspunde nevoii de afiliere a acestora.

Stilul democratic presupune împărțirea responsabilităților prin delegarea de către profesor a unei părți din prerogativele sale (conferite prin statut); elevii sunt încurajați să caute, să se implice, să ia decizii și să-și asume consecințele deciziilor lor. În acest sens, Parkay și Stanford scriau: *Pentru a învăța cum să trăiască în democrație, elevii trebuie să se poată conduce liber și responsabil. Consiliile elevilor, sistemele judecătorești ale elevilor, instituția elevului de serviciu, întâlnirile clasei și întâlnirile școlii planificate de către elevi sunt forme ale guvernării elevilor care oferă oportunități de conducere și mijloace de a practica democrația*[1].

Keneth Moore notează și el: *Liderul democratic evită critica și umilirile. În schimb, dezvoltă autoaprecierea prin împărțirea responsabilității. Dacă elevii sunt încurajați când comit greșeli, ei își dezvoltă încrederea în sine. Drept rezultat, atmosfera în clasă este una de deschidere, comunicare prietenească și independență*[2].

Același Kenneth Moore caracterizează astfel stilul democratic[3]: profesorul:

- este prietenos;
- este ferm;
- este atent;
- este deschis, cinstit;
- încurajează;
- stimulează;
- ajută;
- îndrumă;
- convinge;
- antrenează;
- influențează.

[1] F.W. Parkay, B. Stanford, *op. cit.*, p. 347.
[2] K. Moore, *op. cit.*, p. 253.
[3] *Ibidem*, p. 254.

BCU IAȘI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Destul de asemănătoare este și caracterizarea făcută de autorii autorilor lucrării *Becoming Teacher*[1]: profesorul:

- este un lider;
- invită;
- stimulează;
- este adeptul exprimărilor de genul „Îți spun ce mi-ar plăcea să faci"; „Îți sugerez și te ajut să decizi";
- încurajează;
- ajută;
- are voce caldă;
- influențează;
- cooperează cu succes;
- negociază idei;
- orientează;
- influențează;
- realizează acorduri;
- discută;
- împarte responsabilitatea cu elevii.

Profesorul democrat, consideră specialiștii de la *Indiana University-Center for Adolescent Studies*[2], ia decizii prin consultarea elevilor, dar menține totuși un anume grad de control asupra acestora; el îi lasă pe elevi să decidă modul de rezolvare a temelor, precum și distribuția sarcinilor în cadrul grupului.

Profesorul democrat poate fi privit din două unghiuri de vedere: adept al stilului democratic, el încurajează participarea și delegă responsabilități, dar nu pierde niciodată din vedere că poartă responsabilitatea ultimă; el pune preț pe discuțiile de grup și poate fi văzut motivându-și elevii pentru ca aceștia să se străduiască tot mai mult.

[1] F.W. Parkay, B. Stanford, *op. cit.*, p. 347.

[2] ***, *Classroom Management Profile*, www.phy.ilstu.edu/pte/311content/classmgt/mgtstyle.html.

Profesorul care utilizează acest stil oferă sugestii, îndemnuri, posibile căi de rezolvare, dar nu impune nimic.

Pe de altă parte, profesorul care adoptă stilul democratic poate fi bănuit de nesiguranță, de neîncredere în relațiile cu elevii, motiv pentru care sfârșește prin a considera că *totul* trebuie supus discuțiilor și deciziilor grupului de elevi; în această situație, profesorul nu constituie propriu-zis un lider.

Stilul laissez-faire presupune o retragere accentuată a profesorului din prim-plan, pentru a interveni doar când este solicitat sau când situația riscă să degenereze în conflict. Teoretizat la începutul secolului al XX-lea sub influența entuziasmului generat de declararea acestuia drept „secol al copilului" (a se vedea lucrările lui Ellen Key și nu numai), acest stil (care acordă o libertate cvasi-totală elevilor) s-a dovedit mai degrabă ineficient: *De cele mai multe ori, acest stil de conducere sfârșește în haos. El produce dezorganizare, creează frustrări elevilor și se obțin prea puține rezultate pozitive. În plus, elevii sunt adesea stresați și au sentimentul că sunt copleșiți și pierduți*[1].

Pe scurt, stilul *laissez-faire* se caracterizează prin:

- permisivitate;
- acceptarea unei libertăți aproape totale;

Acest stil conduce la anarhie și dezordine[2].

Adepții stilul *laissez-faire* exercită prea puțin control asupra clasei, lăsând elevii să-și stabilească rolurile și să abordeze temele, fără a participa ei înșiși la acest proces. În general, această abordare lasă elevii să se zbată, oferindu-le o minimă orientare și ignorând cu totul problema motivației.

Deși nerecomandabil în școală, există totuși situații când acest stil poate fi eficient; abordarea *laissez-faire* își dovedește utilitatea în prezența unor elevi foarte înzestrați, motivați și care au do-

[1] K. Moore, *op. cit.*, p. 253.
[2] *Ibidem*, p. 254.

vedit în situații anterioare că se descurcă excelent în absența regulilor sau a indicațiilor profesorului.

În momentul în care profesorul a constatat că elevii sunt încrezători, capabili și motivați, el se poate retrage din scenă pentru a-i lăsa pe aceștia să se organizeze singuri; în caz contrar, ar putea trezi resentimente și i-ar putea distrage de la lucru.

Printre alte considerații, ar trebui să amintim că nu există stiluri de conducere în stare pură, că în fiecare clipă profesorul antrenează nuanțe și elemente în funcție de situație și că nu sunt recomandate dominantele autoritare.

* * *

În urma unui proiect de cercetare mai amplu, Wragg[1] a sintetizat mai multe reguli, fără vreo legătură între ele și fără un suport teoretic, dar care, asimilate de către profesor, pot constitui una dintre premisele reușitei sale în ceea ce privește managementul clasei:

- Începe prin a fi ferm cu elevii: poți deveni mai relaxat ulterior.
- Impune liniștea în sala de clasă înainte de a începe să vorbești.
- Dacă este posibil, controlează intrarea elevilor în sala de clasă.
- Învață și spune-le pe nume elevilor.
- Pregătește lecțiile în amănunțime.
- Dacă este posibil, să fii în sala de clasă înaintea elevilor.
- Pregătește materialele și aparatele necesare înainte de venirea elevilor.
- Învață modul de de utilizare a aparatelor și execută măcar odată experimentele înainte de a le prezenta elevilor.
- Fii dinamic, mergi printre bănci.
- Începe lecția cu ceva captivant; încearcă să menții interesul și curiozitatea.
- Oferă instrucțiuni clare.
- Învață să-ți controlezi vocea.

[1] E. Wragg, *op. cit.*

- Pregăteşte exemple alternative şi materiale auxiliare pentru a face faţă nevoilor de claritate ale elevilor.
- Când vorbeşti, priveşte clasa şi învaţă cum să observi totul.
- Când fixezi teme pentru acasă, ţine cont de vârsta, abilităţile şi fondul cultural ale elevilor.
- Structurează lecţiile în aşa fel încât învăţarea să se producă în perioadele de timp optime.
- Utilizează tehnici de predare cât mai variate.
- Anticipează problemele de disciplină şi acţionează rapid.
- Fii ferm şi consecvent în aplicarea pedepselor.
- Evită confruntarea cu elevii.
- Expune standardele proprii cu claritate şi insistă asupra lor.
- Priveşte-te ca pe un ajutor/facilitator al elevilor.
- În situaţii adecvate, utilizează-ţi resursele de umor în sens pozitiv.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Capitolul 4

Elevul – partener de negociere sau subiect ignorat în şcoală?

Un management eficient se fundamentează pe negocierea sistemului de reguli care funcţionează în sala de clasă. Negocierea presupune implicarea elevilor, activarea lor într-un câmp esenţial pentru individ: acela al exerciţiului democratic. Dacă elevul este subiect pasiv în şcoală, nu i se va putea cere să manifeste ulterior atitudini şi comportamente specifice unui om al cetăţii, unui cetăţean.

De aceea, John Dewey considera şcoala un spaţiu privilegiat, care trebuie să ofere o densitate mare de oportunităţi, apte să potenţeze „creşterea" elevului (evident, oportunităţile trebuie să vizeze şi exerciţiul democraţiei).

Acest lucru nu este posibil dacă – aşa cum nota Wragg cele mai multe reguli sunt decise de către adulţi, iar conţinutul lecţiilor este frecvent ales de către profesori.

Parteneriatul şi negocierea sunt necesare nu numai pentru a asigura un control eficient al clasei, dar şi pentru implicarea elevilor într-un exerciţiu esenţial al democraţiei: alegerea şi acceptarea responsabilităţii pentru alegerea făcută.

În acest sens, o problemă esenţială este aceea a comunicării. Thomas Gordon, care s-a ocupat de problema stabilirii unor relaţii pozitive între profesor şi elevi, credea că utilizarea unor modalităţi de comunicare precise şi relativ neutre contribuie la reducerea comportamentelor negative din partea elevilor.

Analiza lui Gordon, aşa cum este ea redată de către Kenneth Moore, se centrează pe întrebarea: „Cine are o problemă?" Dacă problema este a elevului, profesorul va trebui să se implice şi să ajute la

rezolvarea ei („profesorul devine sfătuitor și suporter"). În astfel de cazuri, Helena Cornelius și Shoshana Faire recomandă ascultarea activă, adică *acordarea temporară a propriului punct de vedere la punctul de vedere al partenerului*[1].

Ideea este de a-l ajuta pe elev să găsească singur calea de rezolvare, oferindu-i drept suport simpatia profesorului. Autoarele lucrării *Știința rezolvării conflictelor* recomandă câteva elemente care vor susține ascultarea activă:

- Nu vorbiți despre dumneavoastră.
- Nu schimbați subiectele.
- Nu dați sfaturi, nu diagnosticați, nu încurajați, nu criticați, nu hărțuiți.
- Nu vă gândiți înainte la ceea ce veți spune.
- Nu ignorați sau negați sentimentele celuilalt. Apreciați ceea ce simte din ceea ce *nu* spune, precum și din ceea ce spune! Urmăriți comunicarea nonverbală (de ex.: „Are lacrimi în ochi? Face mișcări nervoase?").
- Nu pretindeți că ați înțeles ce vrea să spună dacă, de fapt, nu ați înțeles.
- Întrebați-l despre nevoile, preocupările, anxietățile și dificultățile lui.
- Confirmați că l-ați înțeles. Parafrazați ideea principală: „Spui că vrei să...?"; „Spui că nu crezi că vei suporta o tensiune atât de mare?"; „Te simți cu adevărat revoltat?".

Dacă profesorul are o problemă, într-un mod sau altul vor fi afectați și elevii; de aceea trebuie să fie implicați și ei în soluționare. De pildă, dacă nu-și poate desfășura lecția din cauza zgomotelor și agitației unui grup de elevi, profesorul are o problemă. Dacă profesorul este agasat, chiar deranjat de activitățile unor elevi, atunci aceștia au o problemă. Dacă nu suportă școala, un profesor sau anumite obiecte de studiu, elevii iarăși vor avea o problemă.

[1] H. Cornelius, S. Faire, *Știința rezolvării conflictelor*, traducere de Ana Stoica-Constantin și Cristopher Clark, Editura Științifică & Tehnică, București, 1996, p. 73.

Tot Gordon recomandă o abordare din partea profesorului care să centreze mesajul pe persoana sa, şi nu pe elev. Trebuie subliniate eventualele consecinţe ale acţiunilor indezirabile ale elevului asupra profesorului, pentru că el este acela care are o problemă (exemple: „Sunt dezamăgit de comportamentul tău de pe terenul de sport", „Sunt supărat pentru că ai rupt cartea colegului" etc.; nu sunt recomandabile: „Eşti leneş", „Eşti un elev care creează probleme" etc.).

Dacă situaţia nu se schimbă, Gordon recomandă o procedură cu mai multe etape, care îi implică pe profesor şi pe elevul (elevii) în cauză deopotrivă. Această procedură este tipică pentru o anumită modalitate care în jocurile de putere se numeşte „tactică fără învinşi" sau, în cazul autoarelor lucrării *Ştiinţa rezolvării conflictelor, strategia victorie/victorie.* Iată avantajele acestei strategii, aşa cum sunt ele prezentate în lucrarea amintită: *Avantajele abordării victorie/ victorie sunt acelea că descoperiţi soluţii mai bune; relaţiile se îmbunătăţesc şi se consolidează; când ambele persoane câştigă, ambele susţin soluţia; dacă urmează să mai ai de-a face cu persoana respectivă (şi chiar dacă ştii că nu mai ai nevoie de ea), să fii cinstit faţă de ea; te simţi atât de bine, încât vei dori să mai procedezi astfel şi data viitoare!*[1].

În conturarea acestei strategii sunt recomandate câteva elemente:

- *Formulaţi nevoile fiecăruia.*
- *Încercaţi să veniţi în întâmpinarea nevoilor fiecăruia.*
- *Sprijiniţi atât valorile celorlalţi, cât şi pe ale dumneavoastră.*
- *Încercaţi să fiţi obiectiv şi disociaţi problema de persoane.*
- *Concentraţi-vă pe corectitudine, nu pe forţă.*
- *Căutaţi soluţii creative şi ingenioase.*
- *Fiţi dur cu problema, dar blând cu oamenii*[2].

Procedura lui Gordon cuprinde şase paşi:

- A defini problema.
- A genera soluţii posibile.

[1] *Ibidem*, p. 31.
[2] *Ibidem*, p. 34.

- A evalua aceste soluții.
- A decide care soluție pare cea mai bună.
- A decide cum se poate implementa soluția aleasă.
- Evaluarea eficacității soluției alese.

Implicați într-un asemenea efort, elevii sunt „constrânși" să-și asume responsabilități mult mai mari decât în așa-zisele situații educative „normale".

Managementul clasei depinde hotărâtor și de imaginea pe care elevii și-o formează despre profesorul eficient. Plecând de la rezultatele unor interviuri și observații, H. Gannaway[1] a ajuns la concluzia că profesorii sunt supuși în mod sistematic (deși, uneori, fără conștientizarea acestui fapt) unor teste, care configurează următoarea succesiune:

a. Poate profesorul să mențină ordinea?
b. Știe să râdă?
c. Îi înțelege pe elevi?

Trebuie să observăm că, în mod aproape instinctiv, chiar dacă profesorul nu vrea acest lucru, un fel de „negociere" sau de „acomodare" se produce, începând cu primele întâlniri ale profesorului cu elevii. Pentru a fi acceptat, un profesor trebuie să obțină răspunsuri pozitive la cele trei întrebări anterioare. Implicațiile acestor întrebări, așa cum le-a sugerat Gannaway, ar fi următoarele:

- Prima întrebare (*poate profesorul să mențină ordinea*?) implică faptul că elevii așteaptă de la profesor exact acest lucru, să mențină ordinea.
- A doua întrebare (*știe să râdă*?) implică din partea elevilor așteptarea ca menținerea ordinii să nu se transforme într-un regim de disciplină prea aspră și represivă. După cum nota Gannaway, este nevoie de o „strictețe simpatică" și nu de una „scârboasă".
- întrebarea finală (*îi înțelege pe elevi?*) se referă la înțelegerea clasei ca întreg, a grupului de elevi și a statutului lor, și nu la înțelegerea manifestată față de anumiți membri ai grupului.

[1] H. Gannaway, „Making sense of school", în M. Stubbs și S. Delamont (ed.), *Explorations in Classroom Observation*, John Wiley, Londra, 1976.

Încercând să descopere „imaginea" unui profesor care, deşi păstrează ordinea, este agreat de elevi, R. Nash[1] a ajuns la concluzia că elevii îi privesc favorabil pe acei profesori care:

- păstrează ordinea: sunt stricţi şi pedepsesc indisciplina;
- îi ţin ocupaţi, le dau exemple,
- îi ajută şi se fac înţeleşi;
- sunt interesanţi, neobişnuiţi, aparte;
- sunt cinstiţi, consecvenţi şi nu favorizează pe nimeni;
- sunt prietenoşi, amabili şi glumesc.

În urma unor cercetări ample, M. Saunders[2] a schiţat şi el „portretul" profesorului agreat:

- este hotărât şi se controlează pe el însuşi;
- ştie ce vrea să predea şi verifică dacă elevii învaţă;
- ia măsuri pozitive atunci când descoperă că elevii nu progresează în mod adecvat;
- este sensibil la reacţiile elevilor săi şi încearcă să adopte un comportament adecvat;
- încearcă să înţeleagă punctul de vedere al celui care învaţă;
- arată respect faţă de elevi;
- se preocupă de *toţi* elevii săi.

Preocupat de aceeaşi problemă (a profesorului agreat), Bruce Hart a cerut elevilor din clasa sa (o clasă de gimnaziu) să întocmească o listă cu trăsăturile caracteristice ale profesorului perfect[3]. Bruce Hart

[1] R. Nash, *Teacher Expectations and Pupil Learning*, Routledge şi Kegan Paul, Londra, 1976.
[2] M. Saunders, *Class Control and Behaviour Problems: A Guide for Teachers*, Mc.Graw-Hill, Inc., Maidenhead, 1979.
[3] B. Hart, *Bruce Hart's Perfect Teacher List*, www. BruceHart'sperfecttchr list.htm

a precizat: profesor, nu prieten şi nu sfătuitor, ci o persoană care face tot ceea ce îi stă în putinţă pentru a-i ajuta să înveţe.

Elevii lui Bruce Hart au întocmit liste individuale, apoi au fost grupaţi câte patru şi s-a cerut fiecărui grup în parte să selecteze zece trăsături relevante pentru grup; cele zece trăsături ale fiecărui grup au fost scrise pe tablă, cu excepţia acelora care se repetau. În viziunea elevilor, profesorul perfect este cel care:

- are o atitudine pozitivă, plină de umor;
- îşi ia obiectul de predare în serios;
- evaluează în mod obiectiv;
- sprijină consolidarea regulilor clasei;
- este antrenant;
- este bucuros să-şi vadă elevii;
- nu se supără;
- îi plac jeanşii şi tricourile;
- nu minte;
- este atletic;
- face lucruri amuzante;
- solicită pentru elevii săi birouri şi nu bănci;
- este competent;
- face orele de clasă amuzante;
- tratează elevii în mod imparţial;
- nu este perfect
- se află la dispoziţia elevilor;
- este înţelegător;
- este simpatic, deştept şi politicos;
- iubeşte natura;
- iubeşte drumeţiile;
- iubeşte elevii;
- are aşteptări înalte;
- are simţul umorului şi spune glume;
- nu induce frica (elevilor nu trebuie să le fie frică de profesor);

- îi corectează pe elevi atunci când greşesc;
- îi obligă pe elevi să dea tot ceea ce au mai bun în ei;
- face tot felul de lucruri în afara orelor de clasă pentru elevii săi;
- explică un lucru până când acesta este înţeles de toţi elevii.

* * *

Un management adecvat al clasei trebuie să ţină cont de anumite diferenţe la nivelul elevilor, diferenţe care vor genera în mod firesc aşteptări diferite în raport cu rolul profesorului. Pentru D. Fontana[1], cele mai importante diferenţe sunt:

1. ***Diferenţele de vârstă.*** Un profesor eficient ştie că trebuie să utilizeze metode adecvate vârstei şi că aceiaşi elevi, la vârste diferite, au aşteptări diferite. De aceea, vârsta este un criteriu de care trebuie să se ţină seama în elaborarea unor tehnici de administrare a unei situaţii educative conflictuale. Astfel:
- natura cererilor şi aşteptărilor elevilor în raport cu profesorul se schimbă odată cu vârsta;
- natura relaţiilor dintre elevi se modifică;
- nevoia elevilor de statut şi prestigiu sporeşte odată cu vârsta;
- elevii devin mai critici în raport cu comportamentul profesorului pe măsură ce înaintează în vârstă;
- elevii mai mari au tendinţa de a-şi blama profesorii pentru insuccesele şi deficienţele lor;
- creşte capacitatea de concentrare şi de efort intelectual.

2. ***Diferenţele de abilitate.*** Acest gen de diferenţe reclamă din partea profesorului un comportament şi metode diferenţiate, deoarece:
- motivaţia pentru munca în clasă diferă semnificativ de la cei dotaţi la cei mai puţin dotaţi;

[1] D. Fontana, *Classroom Control: Understanding and Guiding Classroom* Behaviour, British Psychological Society, Londra, 1985.

- nivelurile diferite de abilitate reclamă atitudini diferite din partea profesorului;
- criteriile care definesc succesul sau insuccesul diferă în funcție de nivelul de abilitate al elevilor.

Să mai amintim că, de multe ori în mod inconștient, profesorii introduc diferențieri în aprecierea rezultatelor elevilor în funcție de performanța atinsă. De obicei, diferențierile defavorizează elevii cu performanțe mai scăzute, ceea ce are adesea consecințe contraproductive; să nu uităm că printr-o apreciere adecvată profesorul poate oferi, pe de o parte, o întărire pozitivă strădaniilor unui elev, iar, pe de altă parte, din cauza abilităților scăzute, unii elevi nu pot obține performanțe academice mai ridicate. Sancționați de atitudinea profesorului, ei își pot pierde încrederea în sine, pot deveni ținta ironiei celorlalți, pot fi izolați, fapt ce va pune sub semnul întrebării integrarea lor optimă în comunitate.

Parkay și Stanford sintetizează cercetările lui Good și Brophy în acest domeniu, încercând să evidențieze modalitățile prin intermediul cărora profesorul îi defavorizează pe elevii cu realizări mai modeste:

▪ *Acordă mai puțin timp elevilor cu realizări mai modeste*:
– le acordă mai puțin timp să gândească un răspuns;
– le acordă mai puțină atenție și intră în relație cu ei mai rar;
– evită să utilizeze cu ei cele mai potrivite metode de instruire, deoarece acestea necesită mai mult timp.

▪ *Are mai puțină răbdare cu acești elevi*:
– preferă să ofere chiar el răspunsul sau să numească pe unul dintre elevii buni, în loc să pună întrebări ajutătoare sau să reformuleze întrebările;
– le oferă aprecieri (feed-back-uri) neglijente și neconcludente;
– îi solicită mai rar să răspundă.

▪ *Ignoră elevii cu realizări mai modeste*:
– le repartizează locuri mai depărtate de traseul său obișnuit prin clasă;
– nu acceptă și nu utilizează ideile lor;
– interacționează cu ei mai degrabă în particular decât în public.

▪ *Le acordă mai puțin interes*:
– se poartă mai puțin prietenos cu ei (le zâmbește mai rar);
– stabilește mai rar contactul din priviri;
– le acordă mai puține indicii nonverbale de sprijin, atenție și înțelegere.
▪ *Discriminează elevii cu realizări mai modeste*:
– îi premiază mai rar pentru succesele obținute, îi critică mai des pentru eșecuri;
– solicită mai rar ceva de la ei;
– le gradează și le administrează în mod diferit testele și temele[1].

Această atitudine diferențiată din partea profesorului poate determina din partea elevilor un răspuns de tipul „jocurilor de sustragere" sau de evitare. Pentru a nu se mai expune unui eventual eșec sau pentru că au ajuns la concluzia că nu merită să se străduiască, elevii „joacă" anumite roluri care îi „protejează": clovnul clasei, izolatul, leneșul, surghiunitul sau respinsul. Dacă nu sesizează acest aspect, profesorul le poate face jocul, oferindu-le chiar el întăriri (râde la poantele clovnului etc.).

3. ***Diferențele de gen.*** În concepția lui Fontana[2], din punct de vedere educațional, ceea ce băieții și fetele au în comun este preponderent în raport cu orice diferență. Diferențele care transpar sunt mai degrabă rodul prejudecăților noastre proiectate asupra elevilor. Totuși, în clasele primare anumite diferențe sunt demne de luat în seamă: fetele sunt mai cooperante și le place să scrie și să citească, iar băieții iubesc sportul, preferând matematica și activitățile practice. Evident, asemenea caracterizări sunt statistice și trebuie acceptate cu multe precauțiuni atunci când ne raportăm la cazuri și situații concrete. În acest context, profesorul trebuie să încerce să reducă la minimum respectivele diferențe, iar în ceea ce privește controlul clasei, intervențiile sale nu trebuie să inducă diferențieri în funcție de sex.

[1] F. W. Parkay, B. Stanford, *op. cit.*, p. 349.
[2] D. Fontana, *op. cit.*

4. *Diferențele de statut socio-economic.* Deși atenuate în multe școli, aceste diferențe există și pot induce o multitudine de efecte negative, în cazul în care nu sunt abordate cu grijă. Iată câteva efecte negative de care trebuie să țină seama profesorii:

– Elevii proveniți dintr-un mediu socio-economic modest au tendința de a se subaprecia în raport cu elevii proveniți din pătura bogată.
– Valorile și standardele promovate în școli se apropie mai mult de cele proprii păturii bogate.
– Elevii cu posibilități economice modeste au tendința de a se plasa în rândul celor cu un nivel mai scăzut al abilităților.
– Elevii proveniți din pătura bogată înțeleg mai repede și cultivă, oarecum firesc, propriul statut printre colegi.

5. *Diferențele culturale.* Acestea se referă mai puțin la subculturile generate de medii socio-economice diferite, având în vedere mai ales valorile culturale proprii grupului etnic (sau religios) al elevului. În acest sens, diferențele pot fi importante:

– codurile morale și religioase (pe lângă faptul că sunt diferite) pot fi mai stricte în anumite grupuri;
– ritualurile și ceremoniile religioase pot influența mai pregnant comportamentul în școală al unor elevi;
– diferențele culturale pot genera ostilitate, chiar conflicte între anumite grupuri etnice, deci și între elevii care le aparțin;
– elevii proveniți din grupuri etnice minoritare vor utiliza limba oficială în clasă, cu toate problemele care pot decurge de aici.

Toate aceste diferențe pot crea un câmp de tensiuni greu de aplanat dacă profesorul le ignoră sau nu este capabil să le facă față; de aceea, poate că nu este lipsită de importanță studierea culturii (înțeleasă ca mod de viață propriu unei familii, în cadrul mai larg al unei comunități) mediului din care provin elevii dintr-o clasă[1]. În acest context, cele mai importante întrebări care necesită un răspuns vizează:

[1] ***, *Culture Traits and Generalisations*, www.ncbe.gwu.edu/ncbepubs/classics/culture/questions.htm

▪ *Familia*:

- Din cine este alcătuită familia?
- Câți dintre membrii familiei locuiesc în aceeași casă?
- Care este ierarhia autorității în familie?
- Care sunt drepturile și responsabilitățile fiecărui membru al familiei?
- Copiii au obligația de a munci pentru a-și ajuta familia?
- Care sunt obligațiile și care este rolul familiei în cadrul social, mai larg, al comunității? Dar față de școală? Dar față de indivizi?
- Care este importanța unui membru al familiei în raport cu familia ca întreg?
- Care este gradul de solidaritate/coeziune în cadrul familiei?

Întrebările despre familie sunt foarte importante, deoarece aceasta constituie cadrul inițial al socializării primare a copilului și multe dintre valorile și percepțiile sociale fundamentale se formează în acest context.

Cunoașterea structurii și valorilor familiei asigură profesorului posibilitatea de a anticipa și interpreta în mod adecvat comportamentul și atitudinile elevului, ale familiei sale în contexte particulare.

▪ *Ciclul vieții*:

- Care sunt criteriile pentru definirea etapelor și tranzițiilor de la o etapă a vieții la alta?
- Care sunt atitudinile, așteptările și comportamentele individului aflat în diferite etape ale ciclului vieții?
- Care etapă a vieții este cea mai importantă? Care etapă a vieții este cea mai „dificilă"?
- Ce comportamente ale copiilor sunt acceptabile sau inacceptabile la vârste diferite? Cum se pot conexa aceste tipuri de comportamente cu acelea care sunt încurajate în școală?
- Se modifică limbajul în funcție de diferitele etape ale ciclului vieții?
- Cum se calculează vârsta copilului și cum i se aniversează (dacă acest eveniment are loc) vârsta de naștere?

Principalele etape ale ciclului vieții, deși au un suport biologic, sunt, ca oricare alt aspect al vieții omului, determinate cultural; din acest punct de vedere, este important de știut când cineva încetează să mai fie copil, când și în conformitate cu care criterii cineva este considerat un adult, cum se raportează membrii comunității la un individ aflat într-o anumită etapă a vieții sale, care sunt responsabilitățile unui individ în funcție de etapa în care se găsește etc.

De exemplu, nu este „natural" ca un copil să fie lipsit de inhibiții și să facă foarte mult zgomot, manifestările de acest tip fiind rezultatul socializării acestuia. În unele comunități umane, copiii au responsabilități economice începând cu vârsta de șapte ani; unele etape recunoscute într-o cultură – adolescența, de exemplu – pot lipsi în altele. În anumite culturi, de pildă, adultul este o persoană căsătorită sau care a devenit părinte, vârsta reprezentând un factor mai degrabă secundar.

▪ ***Relațiile interpersonale:***

• Reprezintă gradul de asimilare a limbii o caracteristică pentru membrii grupului?
• Cum se salută oamenii între ei?
• Care sunt formulele de adresare între oameni care dețin roluri diferite?
• Fetele interacționează și lucrează împreună cu băieții? Acest fapt este ceva obișnuit?
• Cum sunt percepute diferențele?
• Cum sunt exprimate insultele?
• Cine nu agreează pe cine? Care sunt motivele?
• Sunt utilizate forme de diminuare a conflictelor?

▪ ***Comunicarea:***

• Ce limbă sau variantă a unei limbi este utilizată în comunitate? De către cine? Când? Unde? În care scopuri?
• Care este limba utilizată în scris și cât de răspândită este abilitatea scrisului?

- Care sunt caracteristicile „vorbirii corecte" şi cum depind acestea de vârstă, sex, context sau alţi factori sociali?
- Care roluri, atitudini sau trăsături de personalitate sunt asociate cu modalităţi particulare de a vorbi?
- Învăţarea limbii constituie un prilej de mândrie? A şti încă o limbă este considerat un avantaj sau un handicap?
- Limba maternă este vorbită la locul de muncă sau în cercuri mai largi?
- Care gesturi sunt considerate ca având o semnificaţie specială şi care ar putea fi considerate inacceptabile?
- Ce înţeles este ataşat contactului din priviri? Dar evitării acestuia?
- Cine poate vorbi şi cui? Când? Unde? Despre ce?

▪ ***Comportamentul dezirabil şi disciplina:***

- Ce înseamnă comportament dezirabil? Cât de important este pentru individ şi pentru grup?
- Ce înseamnă disciplina? Ce reprezintă disciplina în termenii culturii şi ce nu? Ce importanţă are aceasta?
- Ce comportamente sunt considerate socialmente inacceptabile pentru elevii de diferite vârste?
- Cine este considerat responsabil dacă un copil se comportă inadecvat? Copilul? Părinţii? Şcoala? Societatea? Mediul? Sau nu este blamat nimeni?
- Cine are autoritate asupra cui? În ce măsură o persoană îşi poate impune voinţa asupra altei persoane? Prin ce mijloace?
- Cum este controlat în mod tradiţional comportamentul copilului, în ce măsură şi în care domenii?
- Instrumentele controlului social diferă în funcţie de statut, de etapă din ciclul vieţii, de apartenenţa la o categorie socială, de abaterea comisă?
- Care este rolul limbajului în controlul social?

▪ ***Religia:***

- Ce este considerat sacru şi ce este considerat profan?
- Ce autoritate şi care roluri religioase sunt recunoscute în comunitate?

- Care este rolul copiilor în practicile religioase? Ce se presupune că ar trebui aceştia să ştie/să nu ştie despre religie?
- Ce nu ar trebui să ştie cineva din afară?
- Ce tabuuri există? Ce nu ar trebui discutat la şcoală? Ce întrebări nu ar trebui puse? Ce comportamente nu ar trebui solicitate elevului respectiv?
- Există semne exterioare ale participării la ritualurile religioase (cenuşă, îmbrăcăminte etc.)?
- Există restricţii privind alimentaţia?
- Există anumite proceduri religioase sau forme de participare la o înmormântare în familie? Ce tabuuri sunt asociate cu moartea?

▪ ***Sănătatea şi igiena:***

- Ce anume se crede că provoacă boala sau moartea (de exemplu factori naturali sau supranaturali)?
- Cine sau ce este responsabil pentru vindecare?
- Cum sunt tratate bolile specifice? În ce măsură indivizii utilizează sau acceptă practicile medicale „moderne"?
- Ce credinţe, tabuuri şi practici sunt asociate cu apariţia menstruaţiei şi a celorlalte trăsături ale pubertăţii?
- Ce credinţe sunt asociate cu conceperea şi naşterea unui copil?
- Ce credinţe sau practici se referă la igiena corporală (băi frecvente etc.)?
- Dacă un elev are un accident la şcoală este interzisă vreuna dintre măsurile de prim-ajutor?

▪ ***Hrana:***

- Ce se mănâncă? În ce ordine? Cât de des?
- Care mâncăruri sunt favorite? Care sunt interzise? Care sunt „specifice"?
- Există reguli în timpul meselor în funcţie de vârstă, sex, rol în cadrul familiei?
- Există obligaţii sociale cu privire la împărţirea hranei cu diferite prilejuri?
- Ce relaţie are hrana cu sănătatea? Ce utilizări medicale sunt atribuite diferitelor alimente?

▪ ***Îmbrăcămintea:***

- Ce haine sunt „tipice"? Ce se poartă la ocazii speciale?
- Ce semnificație au hainele pentru identitatea de grup?
- Cum diferă hainele în funcție de vârstă, sex, clasă socială?
- Ce restricții sunt impuse pentru a nu epata?
- Care este conceptul frumuseții sau al atractivității? Cât de importantă este prezența fizică în comunitatea respectivă? Care sunt caracteristicile cele mai prețuite?
- Ce constituie un compliment și ce formă ar trebui să aibă acesta?
- Culoarea hainelor are vreo semnificație?

▪ **Istoria și tradițiile:**

- Care evenimente și personalități constituie prilej de mândrie pentru comunitate?
- În ce măsură comunitatea este interesată de cunoașterea istoriei?
- În ce forme și modalități se transmit faptele istorice?
- În ce măsură se poate vorbi de o istorie scrisă a comunității?
- În ce măsură tradițiile și evenimentele istorice sunt reflectate în proverbe și aforisme?
- Există ceremonii sau ocazii festive care să comemoreze anumite evenimente istorice?

▪ ***Educația:***

- Care este scopul educației?
- Care sunt tipurile de învățare favorite (pe de rost, inductivă etc.)?
- Care sunt metodele de învățare utilizate acasă (modelarea și imitația, povestirile și proverbele didactice, instruirea directă etc.)?
- Metodele de învățare variază în funcție de vârstă, poziție, conținuturi?
- Care este rolul limbajului în predare/învățare?
- Elevii au voie să pună întrebări sau să ofere informații fără ca acest lucru să le fie cerut?
- Câți ani se consideră normal ca un elev să meargă la școală?

BCU CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

- Există aşteptări diferite din partea profesorilor, părinţilor şi elevilor în ceea ce priveşte reprezentanţii anumitor grupuri, în ceea ce priveşte anumite obiecte de studiu, sexul elevilor?

▪ ***Munca şi joaca:***

- Care tipuri de comportamente sunt considerate „muncă" şi care „joacă"?
- Care tipuri de muncă sunt apreciate şi de ce?
- De ce este considerată munca importantă (câştiguri financiare, satisfacţie individuală, promovarea coeziunii grupului, poziţie în comunitate)?
- Există prejudecăţi în raport cu ceea ce se aşteaptă de la membrii unui grup?
- Care este scopul jocului (exersarea rolurilor sociale, a deprinderilor, dezvoltarea muşchilor şi a coordonării etc.)?

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Capitolul 5

Regulile şi rostul lor în managementul clasei

Un management eficient al situaţiilor şcolare presupune prezenţa regulilor. În acest sens, Kenneth Moore scria: *Elevii au nevoie de reguli şi vor reguli. Ei vor să ştie ce se aşteaptă de la ei şi de ce. Profesorii care încearcă să evite fixarea unor reguli şi a unei structuri vor descoperi adesea că rezultatul este haosul, mai ales când se ocupă de copiii mici*[1].

Regulile pot fi impuse de către profesor sau pot fi negociate cu elevii; ele pot funcţiona în favoarea profesorului sau îi pot submina autoritatea, obligându-l să recurgă la acte care ţin de sfera puterii. Ansamblul regulilor dominante dintr-o sală de clasă caracterizează, în acelaşi timp, ceea ce profesorul consideră ca fiind un comportament dezirabil, dar şi corelativul negativ al acestuia, comportamentul indezirabil.

Cercetările de teren demonstrează că, uneori, un număr prea mare de reguli generează o situaţie anomică, explozivă (avem în vedere mai ales regulile cu caracter punitiv): *Fiecare clasă trebuie să aibă reguli. Orice clasă are nevoie de câteva reguli, dar un număr prea mare de reguli creează confuzii în rândul elevilor şi pot deveni imposibil de impus. Câteva reguli bine definite, care să convină atât elevilor, cât şi profesorului, se vor dovedi ideale*[2].

În concluzie:

- un număr prea mare de reguli produce frecvent efecte contrare celor scontate;

[1] K. Moore, *op. cit.*, p. 271.

[2] K. P. Kasambira, *Lesson Planning and Class Management*, Longman Group Limited, Essex, 1973, p. 106.

- regulile în sine nu induc o influență definitorie în clasă; de aceea, în administrarea unei situații tensionate, ele trebuie să intre în rezonanță cu alți factori ai situației respective;
- numărul măsurilor disciplinare trebuie să fie minim.

Regulile care guvernează situația „normală" dintr-o sală de clasă trebuie să satisfacă următoarele criterii: *relevanța*, *transparența* și *pozitivitatea*. Pentru a fi relevante, regulile trebuie să evite extremele: să nu fie atât de generale încât să nu se potrivească niciunei situații reale, dar nici atât de specifice încât fiecare lecție nouă să reclame alte reguli. Relevanța presupune o anumită ierarhie a regulilor, prezența unei *compatibilități* între acestea, precum și o *relativă flexibilitate* în interiorul ierarhiei respective.

Pentru o flexibilitate relativă a regulilor pledează și Kasambira: *Seturile rigide de reguli tind să încurajeze încălcarea acestora; mai mult, este posibil ca ele să constrângă profesorul să impună anumite reguli pe care nu ar dori să le impună. Câteva reguli bine definite sau principii generale de comportament lasă loc profesorului să-și manifeste flexibilitatea. Totuși, trebuie să existe câteva reguli; acestea ar trebui să lase elevilor o libertate relativă, dar și să le arate în mod clar care sunt limitele*[1].

Pentru Kasambira o regulă adecvată este *univocă* (nu lasă loc la interpretări), *necesară* (nu este impusă doar pentru a mai exista o regulă) și *poate fi impusă* (elevii trebuie să fie convinși că regulile se vor aplica, că încălcarea lor nu va fi tolerată și că în schimb, respectarea lor va fi recompensată).

În același timp, inconsecvența în aplicarea regulilor le face ineficiente; elevii își pierd respectul față de reguli și nu vor mai accepta impunerea lor. De aceea, rolul profesorului este de a impune cu strictețe și consecvență aplicarea regulilor, pentru că, în contrast cu aparențele, elevii vor să știe care le sunt limitele.

Elevii acceptă mai ușor regulile *al căror sens este transparent*. Transparența se obține fie prin negocierea regulii aflate în dis-

[1] *Ibidem*, 1973, p. 104.

cuție, subliniindu-i-se astfel necesitatea, fie prin clarificarea faptului că este impusă de însăși îndeplinirea unei anumite sarcini școlare (cu alte cuvinte, una impusă de situație). Chiar în cazul în care regulile țin de o instanță superioară, oarecum abstractă pentru elevi (Ministerul Educației Naționale, inspectorat școlar, direcțiunea școlii), este absolut necesară clarificarea acelor factori care au condus la apariția lor. Sloganul „regulile nu se discută" atestă incompetență din partea profesorului și poate genera efecte neplăcute în controlul situațiilor școlare. O formulare *pozitivă* a regulii oferă o țintă de atins și este preferabilă unei formulări negative, care presupune ceva de evitat. Este mai eficient să spui „lucrează în liniște" decât „să nu vă mai aud că vorbiți".

D. Hargreaves[1] sugerează că profesorul ar trebui să negocieze lista sa de reguli încă de la primele întâlniri cu elevii. Acestea pot acoperi mai multe domenii: intrarea în clasă, mișcarea în timpul orei de clasă, modalitățile de adresare, când se vorbește și când se tace în sala de clasă, cine se ocupă cu distribuirea materialelor și a echipamentelor atunci când este nevoie de acestea etc.

Dacă sistemul de reguli dintr-o școală poate fi anterior venirii profesorului în instituția respectivă, sistemul de reguli care funcționează în clasă trebuie să poarte amprenta negocierii dintre profesor și elevi. Se obțin astfel câteva avantaje:

- Există un sistem *impersonal* de norme, ca atare elevii știu că nu depind de capriciile profesorului.
- Regulile se fixează prin negociere, ceea ce are drept efect creșterea stimei de sine a elevilor; pe de altă parte, participând la negocierea regulilor, elevii conștientizează necesitatea acestora.
- Elevii înțeleg rațiunea unei pedepse, derivată din încălcarea unei reguli, micșorându-se astfel riscul apariției unor reacții afective necontrolate atunci când sunt pedepsiți.
- Elevii învață că orice grup social există atâta timp cât funcționează anumite reguli.

[1] D. Hargreaves, *Interpersonal Relations in Education*, Routledge și Kegan Paul, Londra, 1972.

• Managementul clasei se sprijină preponderent pe autoritate, şi nu pe putere.

Instituirea unui sistem de reguli necesită timp, deoarece multe dintre ele devin limpezi şi evidente pentru elevi în urma producerii unor incidente. În astfel de situaţii, profesorul trebuie să dovedească autoritatea de a impune şi de a întări regula respectivă. Nu trebuie fixate reguli care nu pot fi impuse sau care nu pot fi respectate, deoarece acest fapt are implicaţii negative atât în ceea ce priveşte autoritatea profesorului, dar şi (mult mai grav) în ceea ce priveşte ideea de ordine şi de coerenţă (a se avea în vedere şi ideile lui Kasambira cu privire la caracteristicile unor reguli adecvate).

Negocierea regulilor presupune în mod explicit şi negocierea unor pedepse pentru încălcarea lor; nu este recomandabil ca eventualele pedepse pentru nerespectarea unor reguli să fie hotărâte după producerea incidentului. În acelaşi timp, Keneth Moore subliniază că este mult mai eficientă o ierarhizare a pedepselor, în funcţie de gravitate şi de circumstanţe. De pildă: *La prima abatere numele elevului este scris pe tablă. La doua abatere el nu este lăsat să iasă afară în recreaţie. La a treia abatere are loc o discuţie cu profesorul după ore. A patra abatere impune o discuţie cu directorul. Doar la a cincea abatere sunt chemaţi părinţi la şcoală pentru discuţii*[1].

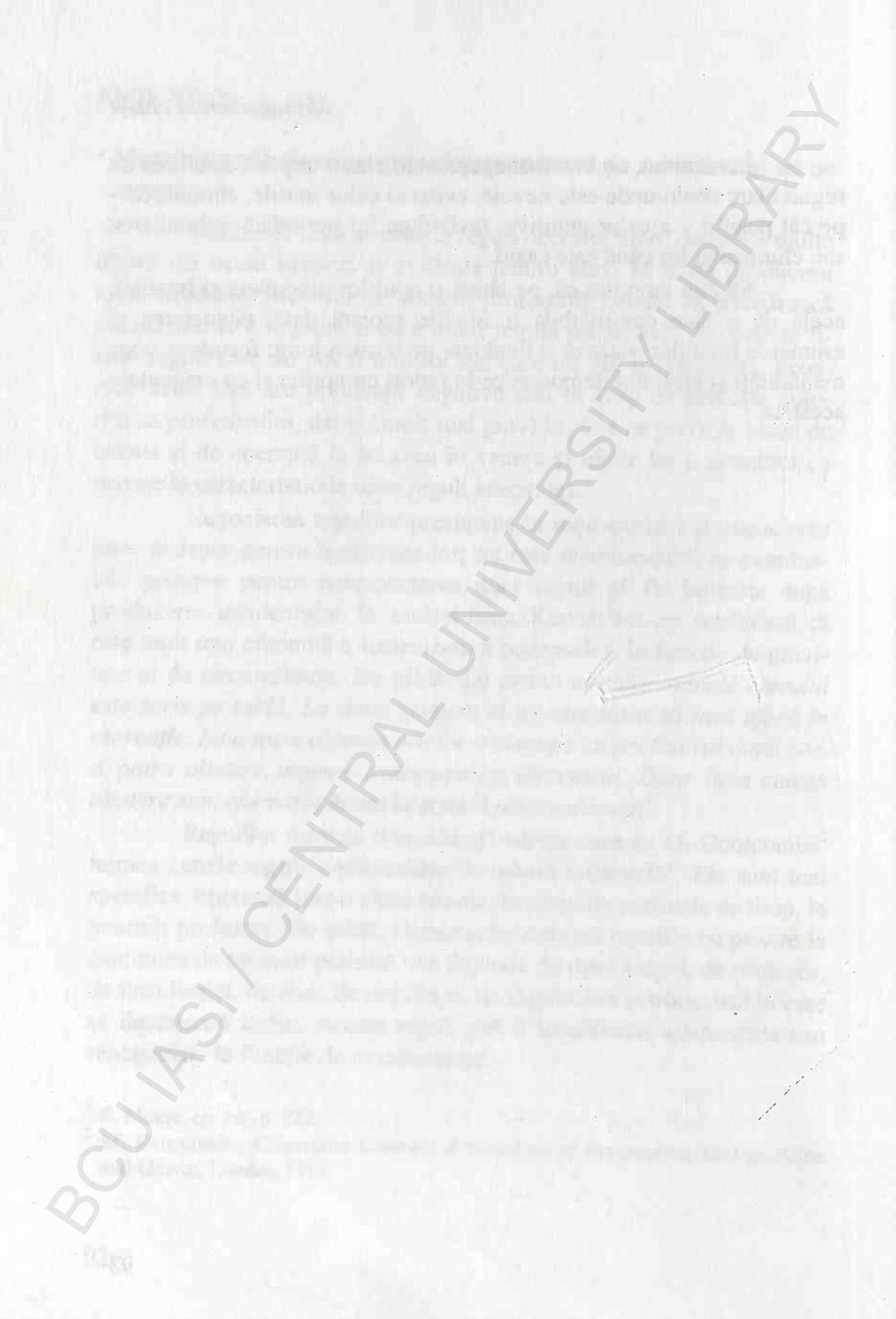
Regulilor formale li se adaugă adesea ceea ce M. Denscombe[2] numea „unele reguli suplimentare de natură informală". Ele sunt mai specifice, operează într-o clasă anume, în anumite perioade de timp, la anumiţi profesori. De pildă, Denscombe nota că regulile cu privire la cantitatea de zgomot permisă vor depinde de tipul lecţiei, de profesor, de faza lecţiei, de ziua, de ora din zi, de săptămâna şi trimestrul în care se desfăşoară lecţia. Aceste reguli pot fi modificate, suspendate sau renegociate în funcţie de circumstanţe.

[1] K. Moore, *op. cit.*, p. 272.
[2] M. Denscombe, *Classroom Control: A Sociological Perspective*, George Allen and Unwin, Londra, 1985.

În rezumat, un bun management al clasei implică stabilirea de reguli clare acolo unde este nevoie, evitarea celor inutile, eliminarea – pe cât posibil – a celor punitive, revizuirea lor periodică, schimbarea sau eliminarea lor când este cazul.

Să mai amintim că, pe lângă scopul lor pragmatic și imediat, acela de a face controlabilă o situație școlară dată, negocierea și asumarea regulilor vizează o finalitate pe termen lung: formarea unor mentalități și atitudini democratice în raport cu norma și cu exigențele acesteia.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY


BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Capitolul 6

Cauze ale comportamentului perturbator al elevului

Louis Cohen şi Lawrence Manion notau cu umor, dar şi cu exasperare, că nici înţelepciunea lui Solomon n-ar putea să dea seamă de cauzele care îi determină pe elevi să aibă un comportament perturbator. Ei subliniau astfel nu atât greutatea de a identifica respectivele cauze (deşi nici acest lucru nu este simplu), cât complexitatea (câteodată greu de controlat) acţiunii lor simultane.

O tipologizare (nu foarte precisă) a cauzelor comportamentului inadecvat în clasă se poate elabora totuşi, cu o eficienţă semnificativă, mai ales în cazul profesorilor tineri. În acest sens, citãm concluziile unui studiu elaborat de Saunders[1]:

1. ANTIPATIA ÎN RAPORT CU ŞCOALA. Întrucât nu face parte din anticipările lor, şcoala devine irelevantă pentru unii elevi, iar, uneori chiar „agasantă". În astfel de circumstanţe, profesorul nu poate recurge la tradiţia scrisă sau nescrisă a şcolii, la regulile negociate împreună cu clasa etc., deoarece, în cazul elevilor aflaţi în această situaţie, pedepsele ce decurg din transgresarea respectivelor tradiţii, norme etc. devin irelevante în plan educativ. În acest caz, profesorul trebuie să rezolve două probleme: mai întâi, creşterea relevanţei şi a sensului muncii şcolare, apoi evitarea conflictelor de interese cu elevii în cauză. Relevanţa şcolii pentru reuşita în viaţă (mai ales, echivalată cu un standard economic ridicat) pare total pusă sub semnul întrebării astăzi, iar munca profesorului capătă uneori accente sisifice.

[1] M. Saunders, *op. cit.*

Rămâne posibilitatea motivării elevilor prin intermediul unor factori proprii instituției școlare, posibilitate care reclamă multă energie din partea profesorilor și prin intermediul căreia nu se obțin întotdeauna rezultate semnificative. În acest sens, Kenneth Moore enumera:

- A avea așteptări maxime în raport cu elevii. Cercetările au relevat că elevii au tendința de a fi la înălțimea așteptărilor profesorului. În acest caz, aceste așteptări pot fi utilizate pentru motivarea elevilor. Dacă se așteaptă și se solicită cât mai mult de la elevi, adesea se va și obține acest lucru.
- A oferi prin exemplul propriu un model pentru comportamentele dorite. Urmând exemplul profesorului, elevii își vor schimba propriul comportament. De pildă, cel dintâi poate arăta entuziasm pentru obiectul de studiu pe care îl predă și pentru lucrul cu elevii. Entuziasmul este molipsitor și se va transmite și elevilor.
- A împărtăși elevilor așteptările sale; este recomandabil ca profesorul să comunice elevilor scopurile pe care le urmărește, mijloacele și strategiile pe care intenționează să le utilizeze pentru atingerea lor, pentru a-i implica atât în procesul de elaborare a obiectivelor, cât și în acela de proiectare a mijloacelor și a strategiilor adecvate. Această implicare determină asumarea de responsabilități din partea elevilor și creșterea semnificativă a întăririlor pozitive, ca urmare a atingerii obiectivelor propuse.
- A stabili o atmosferă pozitivă, de empatie pentru fiecare elev în parte, dar fără a pierde din vedere centrarea lor pe ceea ce trebuie făcut în clasă.
- A implica elevii în mod activ, utilizând astfel disponibilitatea lor naturală de a face ceva. Profesorul ar trebui să gândească un proces instructiv-educativ viu, care să potențeze această disponibilitate naturală a elevilor.
- A releva foarte clar că merită să înveți, că fiecare lecție transmite ceva foarte important, chiar decisiv pentru viața elevilor; altfel, aceștia vor încerca să se sustragă.

- A cultiva încrederea în sine a elevilor. Oricine vrea să se simtă prețuit și respectat. De aceea, profesorul are sarcina de a planifica în așa fel activitățile, încât fiecare elev să poată face ceva și să obțină succese. Eșecul repetat determină sustragerea elevilor de la activități și pierderea încrederii în ei înșiși sau în profesor.
- A utiliza interesele și cunoștințele anterioare ale elevilor, plecându-se de la ceea ce a devenit aproape un truism în educație: elevii acordă o atenție mai mare și se implică mai mult atunci când subiectul are o legătură vizibilă cu experiența și interesele lor. O astfel de situație poate determina și o atitudine mult mai pozitivă față de școală și de profesori.
- A utiliza ideile elevilor, pentru că în acest caz interesul și implicarea lor vor fi mai mari.
- A utiliza curiozitatea naturală a elevilor; în acest sens, profesorul urmează să pună în joc un arsenal variat de tehnici și mijloace care să scoată lecțiile din anonimat.
- A provoca elevii prin solicitările la care trebuie să răspundă. Temele ușoare devin cu timpul plictisitoare, fapt ce determină fie neimplicarea elevilor, fie deplasarea centrului lor de interes. Problemele pe care le au de rezolvat trebuie să-i provoace, dar să nu-i descurajeze, deoarece, în acest ultim caz, efectul ar fi similar cu acela al temelor ușoare.
- A utiliza întăririle pentru a recompensa comportamentele dezirabile. Nu de puține ori, comportamentul dezirabil este „uitat", pentru a acorda o atenție sporită elevilor care creează probleme. Dar a beneficia de atenția profesorilor este o întărire pozitivă cu valențe educative semnificative, de care nu întotdeauna profesorul face uz.
- A utiliza instruirea individualizată, adică a realiza o proiectare diferențiată a activităților de învățare în funcție de interesele, nevoile și abilitățile elevilor.
- A utiliza competiția, întrucât în mod natural elevilor le place să se întreacă și să câștige, să fie cei mai buni. Această modalitate de motivare trebuie utilizată cu grijă, deoarece, dacă aceiași elevi pierd în

mod repetat competiția, aceasta poate deveni contraproductivă din punct de vedere educativ.

- A reduce anxietatea elevilor; elevii neliniștiți nu se pot centra pe activitatea de învățare, iar unele presiuni care se exercită asupra lor (utilizarea fără discernământ a competiției, teme prea grele sau care necesită un volum de muncă prea mare, lucrări de control lipsite de relevanță etc.) sunt inutile și pot fi contraproductive.

Conflictele de interese sunt generate de discrepanța manifestă dintre sistemul de valori (interese, nevoi) a elevilor și sistemul pe care îl reprezintă (întruchipează) profesorul. Calea cea mai potrivită pentru rezolvarea unui astfel de conflict de interese pare a fi negocierea.

Procedura de negociere cuprinde patru pași:

- **Confruntarea pozițiilor** presupune exprimarea deschisă a sentimentelor de către ambele părți; sentimentele trebuie orientate către problemele implicate și *nu* către persoane.
- **Definirea conflictului în termeni acceptați de ambele părți.** În acest scop, centrarea trebuie făcută pe comportamente, și nu pe caracteristicile indivizilor, pe probleme, și nu pe persoane. De aceea, conflictul trebuie definit ca o problemă de rezolvat, și nu ca o bătălie de câștigat. Constrângerea nu poate da decât rezultate precare și pe termen scurt.
- **Stimularea dorinței de cooperare.** Aceasta va avea ca efect: reducerea suspiciunii și neîncrederii, mai buna înțelegere a punctului de vedere opus; perceperea în termeni pozitivi a conflictului, acceptarea mai rapidă a înțelegerii cu partea adversă, devenită acum partener de negociere.
- **Negocierea și adoptarea unei perspective comune de abordare a conflictului.** Aceasta presupune detașarea de poziția inițială și disponibilitatea de a privi problema și din punctul de vedere al celuilalt.

2. NEVOIA DE RECUNOAȘTERE SOCIALĂ, mai ales din partea colegilor. Unii elevi simt nevoia unor întăriri periodice care să le ateste ascendența pe care o dețin printre cei de aceiași vârstă. Acest lucru se poate realiza cel mai ușor provocând autoritatea profesorului;

dacă provocarea nu este acceptată, orice elev va crede, prin contaminare, că poate sfida autoritatea profesorului, iar clasa va fi scăpată de sub control.

3. IZOLAREA SOCIALĂ. Unii elevi mai labili psihic simt nevoia acută de a fi doriți și acceptați de către colegii lor; pentru că se integrează mai greu, de obicei sunt marginalizați, ceea ce le provoacă un mimetism exagerat în raport cu comportamentul grupului; în dorința de a fi asemănători celorlalți membri ai grupului, vor exagera, provocând dificultăți de control profesorului.

4. COMPORTAMENTUL IMPULSIV este caracteristic acelor elevi care par incapabili să anticipeze consecințele actelor lor. Lipsiți de o socializare adecvată, incapabili să-și reprime pornirea de a provoca, acești elevi pot constitui o problemă dificilă pentru profesor.

La concluziile lui Saunders le putem adăuga și pe acelea ale lui Gnagey[1]:

5. IGNORAREA REGULILOR nu presupune neapărat ignorarea lor cu bună știință. Instituirea unui sistem de reguli cere timp; întotdeauna vor funcționa un sistem formal (mai strict) și unul real (mai lejer). Regulile existente (cele care funcționează de fapt) se instituie de multe ori prin „presiunile" pe care elevii le fac asupra profesorului, pentru a vedea în ce măsură acesta este dispus să se abată de la sistemul formal.

6. CONFLICTELE ÎNTRE SISTEME OPUSE DE REGULI apar atunci când un elev posedă seturi opuse de reguli, deoarece unul poate permite ceea ce altul interzice. De obicei, un elev posedă un set de reguli pentru școală, unul pentru acasă și unul pentru grupul de prieteni din care face parte. Invariabil, setul de reguli mai lejer este cel de acasă. Ciocnirea dintre aceste ierarhii diferite poate genera comportamente deviante, dacă profesorul nu observă la timp acest lucru și nu ia măsurile adecvate.

[1] W. Gnagey, *Motivating Classroom Discipline*, Macmillan, New York, Collier-Macmillan, Londra, 1981

B.C.U. M. EMINESCU IAȘI
PEDAGOGIE – PSIHOLOGIE

7. TRANSFERUL AFECTIV. Un comportament nepotrivit în clasă poate fi acceptabil acasă sau cu prietenii. Pe lângă transferul de comportamente, elevii pot opera şi un transfer afectiv; astfel, antipatia resimţită faţă de tată, de pildă, poate acţiona prin transfer asupra profesorului şi, prin intermediul acestuia, asupra şcolii în general. Transferul afectiv – cu efecte negative în comportament – se produce mai ales când apar probleme în familie: divorţ, separarea părinţilor etc.

Dintre factorii proprii mediului familial care induc un comportament perturbator în sala de clasă, Thurston, Feldhusen şi Benning amintesc[1]:

- regulile tatălui sunt prea lejere, prea stricte sau lipsite de coerenţă;
- supravegherea pe care mama o exercită este, în cel mai bun caz corectă, dar poate fi şi total inadecvată;
- părinţii manifestă indiferenţă, uneori chiar ostilitate faţă de copii;
- membrii familiei sunt angrenaţi în medii socio-profesionale diferite şi au prea puţine lucruri în comun;
- părinţii nu vorbesc despre copii şi despre problemele lor;
- relaţiile soţ-soţie sunt lipsite de căldură, ori nu sunt relaţii de egalitate;
- dezaprobările părinţilor sunt mult mai numeroase decât încurajările;
- mamele nu sunt fericite în mediul în care trăiesc;
- când copiii greşesc, sunt pedepsiţi; în aceste perioade autocontrolul este mai dificil;
- pentru a-şi masca dezinteresul, părinţii preferă să creadă că influenţa hotărâtoare asupra copiilor lor o au colegii sau prietenii;
- timpul liber al părinţilor este lipsit de semnificaţii pozitive.

Credem că aceşti factori valabili în SUA (unde a avut loc cercetarea) sunt semnificativi şi pentru situaţia din România.

[1] J. Thurston, J. Feldhusen, J. Benning, „A longitudinal study of delinquency and other aspects of children's behaviour", în *International Journal of Criminology and Penology*, nr. 341-51, 1 nov. 1973.

8. AGRESIVITATEA UMANĂ ÎNNĂSCUTĂ. Chiar dacă destui reprezentanți ai domeniului științelor socio-umane neagă încă existența ei, noi considerăm că ea trebuie luată în considerare. Se preferă ipoteza rolului hotărâtor al mediului social în provocarea și potențarea agresivității umane, deoarece adepții acestei teorii mizează pe educație, uitând însă că fondul genetic al individului îl pregătește pe acesta pentru competiție în lupta pentru supremație. Irenäus Eibl-Eibesfeldt consideră că a recunoaște inerența agresivității umane în raport cu individul nu înseamnă și a accepta ineducabilitatea acesteia. Pe de altă parte, aspecte ale agresivității se resimt în multe dintre cauzele unui comportament indezirabil, așa cum au fost ele amintite mai înainte. Dăm un citat mai lung din lucrarea *Agresivitatea umană*: *Spectrul agresivității umane este larg. Omul își poate orienta agresivitatea în mod direct împotriva unui congener, lovindu-l, jignindu-l sau ironizându-l. Agresivitatea umană poate acționa de asemenea indirect, atunci când adversarul este vorbit de rău sau i se întinde o cursă. Agresivitatea se poate manifesta și prin refuzul contactului social, ajutor sau discuție, de pildă. Agresivitatea poate fi îndreptată împotriva unui individ sau unui grup, atât în conflictul ideologic, cât și în cel armat. Tuturor acestor forme le este comun faptul că se exercită cu ajutorul lor asupra unui congener sau asupra unui grup de congeneri o presiune care conduce în cele din urmă la îndepărtarea lor sau la supunerea acestora față de cei cu rang înalt sau față de norma grupului*[1].

9. ANXIETATEA poate genera comportamente inadecvate ca o formă de apărare împotriva unor elemente ale mediului educațional: examinări, vorbitul în fața clasei, a fi judecat în fața colegilor etc.

10. MODUL DE MANIFESTARE A PROFESORULUI poate crea de multe ori, probleme de disciplină, în loc să le rezolve; iată câteva atitudini inadecvate:

[1] Irenäus Eibl-Eibesfeldt, *Agresivitatea umană*, traducere de Vasile Dem. Zamfirescu, Editura Trei, București, 1995, p. 108.

- asuprirea elevilor, plecând de la premisa că ordinea este alfa şi omega în educaţie;
- ignorarea disprețuitoare a elevilor;
- evaluarea elevilor în termeni constant negativi şi depreciativi.

La asemenea atitudini reacţia elevilor poate lua forme extreme: furie, agresivitate verbală, vandalism, bătăi etc.

Aşa cum reiese dintr-un studiu al lui Dierenfield[1] pentru profesorii britanici, principalele cauze ale comportamentului perturbator al elevilor sunt:

- mediul familial dezechilibrat;
- presiunea colegilor;
- lipsa de interes pentru o anume disciplină de studiu;
- dezinteresul pentru şcoală (în general);
- instabilitatea psihică/emoţională a elevilor;
- lipsa abilităţii de a lucra în clasă;
- revolta împotriva autorităţii adultului;
- nivelul scăzut al respectului de sine;
- lipsa de afecţiune pentru profesor;
- utilizarea drogurilor.

Pentru contracararea acestor cauze, specialiştii britanici au atenţionat că sunt necesare anumite calităţi din partea cadrului didactic, dar şi asigurarea anumitor oportunităţi din partea celorlalţi factori implicaţi; profesorul trebuie:

- să posede o personalitate pozitivă;
- să utilizeze metode de predare eficiente;
- să utilizeze şi să menţină standarde comportamentale coerente;
- să dispună de sprijinul directorului pentru măsurile disciplinare luate;
- să aplice în mod consecvent standardele de comportament tuturor elevilor;
- să dispună de sprijinul părinţilor;

[1] R.. Dierenfield, *Classroom Disruption in English Comprehensive Schools*, Macalester College Education Department, Minnesota, 1982.

- să se ocupe în mod consecvent şi coerent de cauzele comportamentelor inadecvate;
- să dispună de influenţa pozitivă a directorului;
- să ia măsuri stricte de respectare a disciplinei.

K. Paul Kasambira consideră totuşi că principalele cauze ale problemelor de disciplină sunt proprii câmpului educativ şcolar şi se pot grupa astfel: *probleme legate de profesor* şi *probleme legate de elev*[1].

Probleme legate de profesor. De obicei, profesorii nu agreează ideea că propriul lor comportament poate constitui sursa unor probleme de disciplină, dar eşecul în elaborarea şi obiectivarea unui scenariu educativ relevant determină uneori incidente neplăcute în sala de clasă; printre factorii care pot determina probleme de comportament în sala de clasă, Kasambira aminteşte:

- *Lipsa de experienţă.* Profesorii începători nu ştiu cum să interacţioneze cu un anumit grup de elevi sau nu ştiu cum să reacţioneze în anumite situaţii concrete: efectul este cel mai adesea perturbarea activităţilor din sala de clasă. De teama de a nu pierde controlul asupra elevilor, unii profesori începători pot utiliza în mod inadecvat proceduri de menţinere a disciplinei sau pot utiliza proceduri nepotrivite situaţiei create (de obicei reacţionează disproporţionat, ceea ce are drept efect producerea unei perturbări mai mari decât aceea pe care vor să o rezolve; această reacţie exagerată se datorează faptului că le este teamă să nu piardă controlul asupra elevilor sau, nu de puţine ori, le este frică de faptul că nu vor fi luaţi în serios).
- *Problemele de comunicare.* Profesorul comunică într-un mod inadecvat aşteptărilor sale în raport cu elevii şi cu performanţele intelectuale ale acestora, ceea ce va lovi în nevoia lor de respect de sine şi va anula rolul de factor de motivare al propriilor aşteptări. În plus, remarcile sarcastice ale profesorului pot fi preluate de colegi şi însuşite ca atare, ceea ce va produce acelaşi efect: pierderea respectului de sine, şi (mai grav) apariţia fenomenului numit „neputinţă

[1] K. P. Kasambira, *op. cit.*, pp. 96-101.

învățată". (Elevul va sfârși prin a crede că anumite deprinderi, sau cunoștințe nu-i vor fi niciodată accesibile, chiar dacă neputința nu este reală, ci doar învățată). Mai adăugăm că nu sunt recomandabile disputele cu elevii în fața clasei; prezența celorlalți colegi constituie uneori un factor mai degrabă agravant, obligându-i pe cei în cauză la reacții exagerate, doar pentru a-și păstra prestigiul în ochii acestora; mai mult, unii dintre ei se pot ralia la punctul de vedere al rebelilor, aplificând dimensiunile conflictului.

- *Diferențele de atitudine.* Un management eficient al clasei presupune acceptarea diferențelor de opinii dintre profesor și elevi; mulți elevi găsesc școala lipsită de relevanță pentru viitorul lor și plictisitoare. Altora le place școala, dar nu pot suferi un anumit obiect de studiu. Deși rolul profesorului presupune încercarea de a modifica atitudinea negativă a elevilor în raport cu școala, acesta trebuie să accepte și diferențele de opinii, de nevoi și interese. Pentru fiecare profesor obiectul de studiu pe care îl predă este cel mai important, dar s-ar putea ca opțiunile unor elevi să nu se îndrepte către obiectul de studiu respectiv cu aceeași ardoare, iar profesorul trebuie să respecte acest lucru.
- *Problemele personale.* Recomandarea cel mai des auzită este ca profesorul să-și lase problemele personale la ușa sălii de clasă; doar în aceste condiții își poate utiliza întreaga energie pentru a crea o atmosferă stimulativă, favorabilă procesului de învățare. Nu este corect din partea profesorului să permită problemelor personale să-l distragă de la îndatoririle profesionale și, în plus, este contraproductiv din punctul de vedere al managementului clasei; elevii vor profita de lipsa sa de concentrare. De asemenea, nu este recomandabil ca profesorul să facă publice în sala de clasă neînțelegerile sale cu alți colegi, care predau alte obiecte de studiu.
- *Proiectarea.* În absența proiectării, lecția se desfășoară la întâmplare, și nu sunt rare situațiile în care profesorul intră în sala de clasă fără a avea un proiect sau o structură clară a activităților anticipate. Prin intermediul proiectării profesorul trebuie să asigure un învățământ diferențiat, capabil să răspundă nevoilor și intereselor elevilor din

clasa respectivă, mai degrabă divergente decât omogene; proiectarea potențează creativitatea și inițiativa, iar situația de învățare este gândită în funcție de resursele educaționale existente.

- *Resurse materiale adecvate.* Diferențierea experiențelor de învățare este strâns legată (pe lângă proiectare) de prezența unui curriculum suficient de personalizat (ceea ce constituie obligația profesorului), dar și de existența resurselor materiale adecvate, care, împreună, constituie premisele unui învățământ activ și individualizat; în aceste circumstanțe, elevul se va implica în activitățile desfășurate în cadrul lecției, ceea ce va reduce la minimum situațiile conflictuale din sala de clasă.
- *Mediul.* Sala de clasă cuprinde mediul fizic și mediul emoțional. Altfel spus, se poate vorbi de șase factori care constituie cadrul educațional: profesorul, elevul, strategiile și tehnicile instrucționale, conținuturile, mediul social și mediul fizic.

În ceea ce privește mediul fizic, profesorul ar trebui să aibă în vedere iluminatul (de exemplu, stângacii ar trebui să stea mai aproape de ferestre pentru ca lumina să nu fie blocată în timpul scrisului), aranjamentul mobilierului (în funcție de activități, strategii și resursele materiale intenționate), curățenia (pe care o pot întreține în bună măsură chiar elevii, ca efect al programului de disciplină care funcționează în sala de clasă) și temperatura (care trebuie să se încadreze între parametrii standard indiferent de anotimp).

Probleme legate de elevi: unul dintre factorii frecvenți ai situațiilor conflictuale în sala de clasă îl constituie elevii. Astfel:

- *Presiunile din partea colegilor.* Presiunea exercitată de colegi poate juca un rol pozitiv (prin interacțiunile pe care le presupune ajută la socializarea rapidă și adecvată a elevilor), dar poate juca la fel de bine și un rol negativ (generând revoltă împotriva regulilor clasei și a profesorului, a școlii în genere, revolta va strânge aderenți datorită nevoii de afiliere a acestora).
- *Absența succesului academic.* Elevii care obțin de regulă rezultate mediocre la învățătură trăiesc sentimentul insuccesului, al neputinței

(care, la limită, poate deveni neputință învățată) de a se încadra în ritmul impus de colegi, sfârșind prin a-și pierde interesul pentru învățare și pentru valorile școlii. Conștientizarea unei situații de acest tip, precum și deplasarea interesului către domenii care îi permit și lui să obțină succese (unele aflate la limita legalității) constituie un mediu favorabil pentru izbucnirea conflictelor în sala de clasă.

- *Hrana și somnul.* Un mediu familial ostil, care neglijează nevoia de hrană și de somn (nevoia de odihnă, în general) a elevului, devine premisa unor posibile stări conflictuale, din cauza unei munci intelectuale de slabă calitate și a unei dispoziții ușor iritabile.
- *Plictiseala.* Nivelul stimulilor din mediul școlar diferă semnificativ de acela din mediul extrașcolar, acolo unde clipurile, reclamele, filmele horror, muzica heavy etc. creează deprinderi pentru intensități, dinamici și culori de neatins; ca atare, mediul școlar pare cenușiu, anost, în ultimă instanță plicticos. Gradul de plictiseală este accentuat și de lipsa de legătură dintre o bună parte din conținuturile predate la clasă și interesele reale ale elevilor; la toate acestea se adaugă un învățământ pasiv și absența unui material auxiliar adecvat. Plictiseala este una dintre cauzele majore ale problemelor minore de comportament.

Kasambira consideră că profesorii tineri au, mai ales, probleme legate de disciplină, și nicidecum probleme legate de competențele tehnice, vizând deprinderile sau conținuturile specifice obiectului de studiu respectiv.

Conceptul de disciplină a primit accepții diferite în perioade de timp diferite; astfel, demult, disciplina școlară era asociată cu liniștea; se spunea că într-o sală de clasă trebuie „să se audă bâzâitul muștei". Astăzi, disciplina nu se mai asociază cu liniștea, chiar dacă în anumite momente ale lecției sau la anumite discipline de studiu mai este nevoie de așa ceva: *expunerile și demonstrațiile presupun un grad mare de concentrare, deci de liniște; ședințele de lucru la diverse cercuri ca și activitățile de laborator presupun o activitate mai relaxată, caracterizată de zgomote specifice. Cu alte cuvinte, în cla-*

sele de astăzi grupuri de băieți și fete pot fi văzute vorbind despre munca lor, în timp ce alții se deplasează cu treabă prin sala de clasă, sau lucrează singuri la proiectele lor. Scena se aseamănă cu aceea dintr-un birou sau dintr-o firmă mare, în cadrul cărora se îndeplinesc mai multe activități în același timp[1].

Acest concept nou al disciplinei i-a determinat pe unii autori să creadă că ordinea nu este necesară, mai mult, că este chiar dăunătoare; aceste afirmații sunt lipsite de orice suport, atât teoretic, cât și practic. *Sala de clasă este un spațiu destinat învățării; orice distragere a atenției împiedică sau întrerupe experiențele educaționale, motiv pentru care nu trebuie tolerate.* Ordinea este o necesitate*; diferența dintre sala de clasă de ieri și aceea de astăzi vizează tipul de ordine, și nu abolirea acesteia*"[2].

Pe termen mediu și lung, scopul disciplinei este interiorizarea codurilor comportamental-valorice ale comunității și crearea autodisciplinei individului; de aceea, un cod al comportamentului în sala de clasă, elaborat serios, cu grijă, poate aduce o contribuție vitală la dezvoltarea unor standarde comportamentale dezirabile atât în interiorul școlii, cât și în afara acesteia. Problema nu este tocmai simplă, dacă luăm în considerare faptul că în familie sau în cartierul de unde provin, elevii întâlnesc standarde și criterii inacceptabile pentru sala de clasă sau pentru imperativele profesorilor. În competiția cu atractivitatea acestora profesorul trebuie „să se bazeze pe caracterul rezonabil și pe fiabilitatea standardelor din sala de clasă și mai puțin pe autoritate"; cu alte cuvinte, elevii trebuie puși în acele situații care să le arate că este mult mai profitabil pentru ei să respecte standardele comportamentale acceptate de profesor, chiar și pentru că acestea sunt considerate dezirabile de către comunitatea în cadrul căreia trăiesc.

[1] *Ibidem*, p. 101.
[2] *Ibidem*, p. 102.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Capitolul 7

Modele de prevenire a situațiilor conflictuale

Inerența unor factori care determină comportamente indezirabile la elevi impune prezența unui mecanism managerial în doi timpi: *prevenirea* (ca proces continuu) și *soluționarea* pe diverse căi a conflictului care n-a putut fi prevenit. Acest mecanism se numește *disciplină* și nu implică neapărat (și nu de fiecare dată) pedeapsa. Kenneth Moore scria: *Pe când pedeapsa este reacția la un comportament indezirabil, disciplina este preocupată de prevenirea comportamentului indezirabil, ca și de reacția de răspuns declanșată de comportamentul respectiv. De aceea disciplina se preocupă de ceea ce face profesorul pentru a preveni problemele de comportament, dar și de ceea ce va face acesta dacă asemenea probleme apar*[1].

În educație există aproape o axiomă care susține că este mult mai ușor să previi un conflict decât să-l dezamorsezi ulterior. De aceea se acordă o mare atenție tehnicilor de prevenire a situațiilor conflictuale în sala de clasă. Kenneth Moore sistematizează mai multe astfel de tehnici, pe care le redăm în continuare:

MODELUL CANTER: Marlene și Lee Canter sfătuiesc profesorii să se manifeste pozitiv. Un profesor pozitiv este acela care comunică elevilor clar și ferm nevoile și cerințele sale, care dă curs unor acțiuni adecvate, răspunde elevilor în așa fel încât să maximizeze acordul cu ei și să nu încalce, în niciun fel, interesele cele mai înalte ale acestora. Scopul modelului Canter este de a-i ajuta pe profesori să-și asume responsabilități în sala de clasă și să-i învețe să fie calmi,

[1] K. Moore, *op. cit.*, p. 252.

deşi energici, cu elevii. Încă de la începutul anului şcolar profesorii pozitivi manifestă intoleranţă faţă de comportamentul indezirabil şi nu acceptă scuze de genul problemelor emoţionale, mediului defavorizant de acasă, slăbiciunilor ereditare, necazurilor personale. Ei stabilesc reguli de comportament, dar şi consecinţe, atât pentru comportamentul considerat adecvat, cât şi pentru cel considerat indezirabil.

Elevii care respectă regulile primesc semnale pozitive: recompense morale (chiar materiale), mai mult timp liber şi anumite privilegii (îşi aleg singuri locul în sala de clasă, pot lucra în laborator după ore, pot împrumuta cărţi din biblioteca profesorului etc.). Elevii care nu respectă regulile primesc semnale negative: nu sunt lăsaţi în recreaţie, sunt ţinuţi la şcoală după orele de program, sunt convocaţi să discute cu directorul etc. Regulile şi consecinţele respectării sau nerespectării lor sunt comunicate elevilor (cel mai bine ar fi să fie chiar negociate cu ei) şi părinţilor, încă de la începerea anului şcolar.

Profesorii pozitivi cer de la elevi un comportament decent şi responsabil. Ei pleacă de la premisa că elevii, dacă vor, se pot comporta astfel. Comportamentul adecvat este o problemă de alegere. Profesorii pozitivi fac promisiuni; ei nu recurg la ameninţări, pentru a întări regulile, ci dau curs consecinţelor nerespectării lor: sunt consecvenţi şi acţionează coerent.

Modelul Canter[1] a fost elaborat pe baza a mii de ore de observare a profesorilor în sala de clasă şi are drept fundament mai multe principii:

- profesorii trebuie să solicite elevilor un comportament responsabil;
- eşecul profesorului se datorează unui control slab al clasei: el nu poate preda, iar elevii nu utilizează oportunitatea de a învăţa;
- mulţi profesori cred că un control ferm al clasei este înăbuşitor şi inuman. Fals! Controlul ferm, dar impus într-o manieră umană, este eliberator.

[1] Budd Churchward, *Four Steps for Better Classroom Discipline*, www.honorlevel.com/x116.xml

Ca educatori, profesorii au următoarele drepturi fundamentale:
- dreptul de a asigura un mediu optim pentru învățare;
- dreptul de a se aştepta la un comportament adecvat din partea elevilor;
- dreptul de a se aştepta la un ajutor adecvat din partea părinților şi a administrației atunci când este cazul.

Ca persoane care învață, elevii au următoarele drepturi fundamentale:
- dreptul de a avea profesori care să-i ajute să se dezvolte, pe de o parte, iar pe de altă parte, ca să-i împiedice să se distrugă printr-un comportament inadecvat;
- dreptul de a primi un sprijin adecvat din partea profesorului în procesul deprinderii unui comportament adecvat;
- dreptul de a alege un anume comportament, ştiind dinainte care sunt consecințele alegerii respective.

Aceste drepturi, necesități şi condiții se regăsesc într-un plan privitor la disciplina în sala de clasă, prin intermediul căruia profesorul fixează aşteptările, consecințele încălcării regulilor etc. şi neignorând (niciodată) interesele cele mai semnificative ale elevilor.

Disciplina pozitivă presupune:
- formularea şi a transmiterea aşteptărilor în raport cu comportamentul elevului;
- persistența în aşteptări şi în dorințe de genul: „Vreau ca tu să..." şi „Îmi place asta" (în acest caz, centrarea mesajului pe eul profesorului nu interferează cu respectul de sine al elevului); nu sunt acceptabile mesaje de genul: „Tu nu eşti bun, de ce n-ai face mai degrabă...", deoarece interferează cu respectul de sine al elevului;
- utilizarea unei voci clare, ferme, calme şi a contactului din priviri;
- utilizarea unor gesturi care să sprijine afirmațiile verbale;
- influențarea comportamentului elevului, fără amenințări sau strigăte;
- practicarea tehnicii repetării (a repeta calm mesajul ori de câte ori elevul vrea să se certe) în defavoarea confruntării.

Profesorul pozitiv este mai eficient decât unul ostil; ostilitatea şi slăbiciunea profesorului produc elevilor confuzie şi traume psihologice. El este capabil să menţină în sala de clasă un climat pozitiv, plin de grijă şi de siguranţă. Un astfel de climat asigură o învăţare eficientă. În conformitate cu modelul Canter, climatul pozitiv, perceput ca un climat sigur şi eficient, este realizat în condiţii optime prin utilizarea disciplinei pozitive.

Disciplina pozitivă cuprinde cinci etape:

- ***Recunoaşte şi îndepărtează blocajele din calea disciplinei pozitive.*** Cele mai multe blocaje se referă la aşteptările negative în raport cu elevii; din cauza sănătăţii precare, a căminului, a tipului de personalitate sau a mediului deficitar este de aşteptat ca ei să greşească.

Cu probleme sau fără, niciunui elev n-ar trebui să i se permită să se poarte într-o manieră autodistructivă sau să nesocotească drepturile colegilor ori ale profesorului. Acesta trebuie să plece de la premisa că poate influenţa de o manieră pozitivă comportamentul elevilor în sala de clasă, indiferent de problemele acestora. Pentru a obţine aceste rezultate, el va avea în vedere că:

- toţi elevii au nevoie de limite, iar profesorul are dreptul să le fixeze; profesorii eficienţi sunt aceia care au aşteptări înalte, fixează standarde înalte şi-i ajută pe elevi să le atingă;
- are dreptul de a cere şi de a primi ajutorul părinţilor, al directorilor şi al colegilor;
- nu toţi elevii pot fi trataţi întotdeauna la fel; unii ar putea avea nevoie pentru a se disciplina şi pentru a se situa la nivelul standardelor aşteptate, de programe speciale, axate pe tehnicile modificărilor de comportament.

- ***Exersează utilizarea stilurilor pozitive de răspuns.*** Modelul Canter diferenţiază trei stiluri de răspuns: *pasiv, ostil* şi *pozitiv.*

Profesorii pasivi nu-i copleşesc pe elevi cu cerinţe, dar eşuează în a stabili standarde clare de comportament. Chiar dacă reuşesc acest lucru, ei nu vor putea adăuga expresiilor verbale acţiunile adecvate pentru că ei nu se implică.

Profesorii ostili utilizează o abordare caracterizată prin țipete, amenințări și sarcasm. Atât profesorii pasivi, cât și aceia ostili încalcă drepturile elevilor.

Profesorii pozitivi își fac cunoscute cu limpezime așteptările atât față de elevi, cât și față de părinți sau administratori. Ei insistă, în mod calm, ca elevii să le accepte așteptările, dublându-și imperativele prin acțiuni adecvate. Dacă elevii urmează orientările profesorului, vor primi recompense, iar dacă aleg să se comporte într-o manieră inacceptabilă, vor suporta consecințele firești ale acțiunilor lor.

- ***Fixează limite.*** Indiferent de activitate, pentru a fi pozitiv, profesorul trebuie să știe care sunt comportamentele pe care le așteaptă din partea elevilor. Cu alte cuvinte, el trebuie să gândească în termenii a ceea ce așteaptă din partea elevilor: să nu țipe, să înceapă temele la timp, să asculte când vorbește altcineva etc.

De aceea, la începutul activităților, profesorul va specifica acele comportamente considerate dezirabile, de pildă: „Fii drăguț" și „Muncește din greu" nu sunt enunțuri suficient de specifice. Așteptările ar trebui să fie atât de limpezi, încât orice elev să fie în stare să comunice unui nou-venit care sunt exigențele cărora trebuie să le facă față.

Profesorul trebuie să se asigure că frecvența laudelor este mai mare decât frecvența intervențiilor care sunt consecința comportamentelor indezirabile. Răspunsurile acestuia trebuie să fie adecvate; pentru cei mai mulți elevi, mesajul verbal este suficient, dar sunt situații ce reclamă recompense materiale sau privilegii speciale pentru a motiva în continuare comportamentul dezirabil.

De obicei, elevii de gimnaziu nu agreează să fie singularizați prin laude; pentru ei profesorul va utiliza modalități mai adecvate – comentarii pe lucrări, laude între patru ochi etc.

Profesorul nu poate ignora comportamentul inadecvat; el trebuie să intervină pentru stoparea acestuia, reamintind ferm care sunt așteptările în raport cu modul de a fi al elevilor în sala de clasă. Contactul din priviri este esențial pentru ca mesajul să aibă un impact

deplin, dar profesorul nu trebuie să insiste dacă elevul continuă să-l fixeze; în unele culturi acesta este un obicei inacceptabil.

Utilizarea numelui este eficientă, mai ales dacă mesajul este adresat unui elev din celălalt colț al clasei, întreruperea elevului fiind la fel de eficientă, mai ales atunci când acesta se scuză, se ceartă etc.; profesorul trebuie să rămână calm și să-l determine pe acesta să revină la poziția inițială. Insistența profesorului este bine venită dacă elevul refuză să asculte, persistă să răspundă într-un mod inadecvat sau refuză să-și asume responsabilitatea pentru propriul comportament; intervențiile sale vor fi prefațate de expresii de genul: „Dar nu aceasta este problema..." sau „Înțeleg acest lucru, dar...". Întreruperile trebuie utilizate de aproximativ trei ori, urmând ca, după aceea, dacă mai este cazul, elevul să suporte consecințele comportamentului său.

- ***Învață să respecte limitele.*** Limitele sunt cerințele pozitive impuse elevilor; profesorul trebuie să acționeze în mod adecvat atunci când aceștia fie că *refuză să răspundă* cererilor, fie că *acționează în concordanță* cu acestea. Fiecare răspuns va fi urmat de consecințe; în primul caz vor fi invocate consecințele naturale ale unor răspunsuri inacceptabile, iar în al doilea caz consecințele naturale ar trebui trecute sub tăcere. Rolul profesorului este de a stabili consecințele în avans, de a face promisiuni, și nu de a profera amenințări.
- ***Implementează un sistem de aserțiuni pozitive.*** Multe dintre elementele anterioare – reguli și limite – sunt negative; dar aceasta este numai o latură a domeniului disciplinei, cealaltă fiind pozitivă și manifestându-se prin atenția sistematică acordată elevilor care se poartă în mod adecvat. Dintre consecințele pozitive care joacă un rol semnificativ în motivarea acestora amintim:
  - atenția personală din partea profesorului: saluturile, discuțiile scurte, complimentele, înțelegerea, zâmbetele, contactele prietenoase din priviri etc.
  - scrisorile/telefoanele pozitive la părinți;
  - premiile speciale, de la comentariile pe lucrări până la diplome;

- privilegiile speciale (cinci minute în plus pentru o activitate dorită de întreaga clasă, libertatea de a alege un prieten pentru respectiva activitate etc.);
- premiile materiale (postere, creioane, popcorn etc.);
- premiile acordate în colaborare cu părinții (mai mult timp pentru televiziune, bilete pentru un concert sau meci etc.);
- premiile de grup (mai mult timp pentru activitatea preferată).

Rezumând, modelul Canter pune accentul pe:

- formularea de reguli și așteptări clare;
- aplicarea consecințelor pozitive dacă elevul răspunde așteptărilor profesorului, dar și a celor negative dacă acestea sunt ignorate;
- caracterul mai degrabă pozitiv decât pasiv sau ostil al profesorului.

MODELUL FRED JONES: Fred Jones este directorul *Classroom Management Training Program*, care dezvoltă și promovează proceduri pentru îmbunătățirea eficienței profesorilor; accentul este pus pe motivația elevului și pe comportamentul acestuia în sala de clasă. Modelul reprezintă rafinarea practicii profesorilor eficienți, ceea ce îl face accesibil și ușor de aplicat. Dintre coordonatele sale amintim[1]:

- Aproximativ 50% *din timpul destinat lecției este pierdut* din cauza comportamentului perturbator al elevilor și a lipsei de concentrare în raport cu temele aflate în lucru. Aceste pierderi se distribuie astfel: aproximativ 80% se datorează vorbitului fără permisiune, 19% se datorează visatului cu ochii deschiși, părăsirii locului propriu, producerii de zgomote etc., doar 1% din timpul pierdut se datorează unor probleme mai serioase de comportament.
- *Se poate evita pierderea celei mai mari părți a timpului* prin utilizarea sistematică a limbajului trupului, a sistemului de stimulente și a unui ajutor individual eficient.
- *Eficiența limbajului trupului* presupune stoparea comportamentului indezirabil fără ca profesorul să piardă timpul: contact din priviri, expresie facială (calm, privire neutră), poziție (primul pas înainte),

[1] *Ibidem.*

semnale şi gesturi, apropiere fizică. Semnalele nonverbale eficiente stopează comportamentul nedorit şi evită confruntarea verbală (un gest adecvat, de pildă a arăta spre regulile de pe perete, sau a rosti scurt numele celui aflat în culpă pot opri comportamentul indezirabil cu pierderi de timp minimale. Eşuarea în încercarea de a calma situaţia („până când voi avea timp să mă ocup de ea") poate determina deterioarea ei, cu costuri temporale şi emoţionale mai mari.

- *Sistemul de stimulente* motivează elevii în desfăşurarea activităţilor solicitate, îi menţine pe aceştia concentraţi asupra temei lecţiei respective şi îi determină să aibă un comportament adecvat. Un stimulent este ceva pe care profesorul îl poate oferi şi ceva ce elevii doresc suficient de mult pentru a munci o perioadă determinată de timp (o săptămână, o lună) pentru el. Stimulente ca stele decupate din hârtie colorată, permisiunea de a părăsi primul sala de clasă, posibilitatea de a avea lucrarea expusă la gazeta clasei sau de a obţine note bune îi motivează doar pe cei buni. Cei cu aşteptări nerealiste nu vor fi motivaţi prin aşa ceva. Timpul suplimentar pentru activitatea preferată poate constitui un stimulent pentru întreaga clasă (sistemul de stimulente trebuie gândit în aşa fel încât, cu un minim de efort din partea profesorului, să se obţină maximum de participare din partea clasei).
- *Sprijinul instrucţional pozitiv.* Elevii sunt motivaţi să rezolve temele în sala de clasă dacă profesorul se deplasează rapid de la unul la altul (lăudându-i, îndemnându-i, atenţionându-i) şi acordând un ajutor eficient în rezolvarea temei (observarea vizuală a instruirii).
- *Sistemele de întărire.* Multe dintre intervenţiile profesorului (amintite mai sus) pot eşua; problema care apare este cea a mijloacelor pe care profesorul le mai are la îndemână dacă elevii continuă să se comporte inadecvat, în ciuda unei instruiri bine proiectate şi a aplicării sistemului de stimulente şi a altor intervenţii.

Într-o asemenea situaţie, este important ca profesorul să fie gata să aplice (într-o succesiune crescătoare), consecinţele adecvate şi un sistem de întărire exterior clasei. Implementarea unui plan secven-

țial capabil să-l conducă pe elev către punctul de la care se poate întoarce la cerințele lecției se realizează cu pierderi temporale minimale, iar cunoașterea a ceea ce urmează să fie făcut transmite încredere în posibilitățile profesorului de a controla o situație.

- *Pregătirea „scenei"*. Există un număr de lucruri pe care profesorul ar trebui să le facă pentru a controla o clasă în mod eficient. Acestea presupun:
  - aranjarea sălii de clasă în așa fel încât să faciliteze învățarea și mișcarea;
  - discuțiile cu părinții (la începutul semestrului) pentru a le câștiga sprijinul;
  - cunoașterea naturii situațiilor conflictuale din sala de clasă, atunci când acestea există, pentru a putea răspunde în mod adecvat și prompt;
  - impunerea regulilor generale (care cuprind tipurile de comportamente așteptate de către profesor din partea elevilor). Aceste reguli trebuie să fie simple și clare, să fie afișate și să nu depășească un număr considerat acceptabil;
  - stabilirea regulilor operaționale (care descriu momentele sensibile din desfășurarea unei lecții): tipul materialelor ce urmează a fi utilizate, de pildă, hârtie, creioane etc., ce trebuie făcut pentru a realiza o activitate (așteptări în privința performanței), când se ascut creioanele, când se bea apă și se merge la toaletă, când se poate deplasa elevul în sala de clasă, când și cu cine este potrivit să vorbească, cum să ajute și cum să ceară ajutor, cum și când să facă curățenie, când se ia pauză etc.;
  - justificarea regulilor. De ce sunt necesare regulile? Regulile trebuie justificate; elevii vor să știe cât anume se pot abate de la reguli (dacă profesorul nu enunță reguli clare, elevii vor testa limitele toleranței sale – acesta fiind un comportament general uman);
  - transmiterea regulilor cu aceeași grijă ca pentru oricare alt element al unei lecții;
  - reamintirea regulilor. Acestea trebuie la începutul unei activități, după vacanțe sau când există confuzie;

- întărirea regulilor în mod consecvent, calm şi prompt (abordarea de tip „cazarmă" nu este necesară, deoarece scopul profesorului este de a-i ajuta pe elevi să-şi dezvolte autocontrolul);
- existenţa a trei abordări diferite ale disciplinei exercitate de profesor şi părinte: *permisivă* (structurare precară), *autoritară* (structurare înaltă, justificare precară) şi *autoritativă* (structurare înaltă, justificare înaltă). Adolescenţii îşi urmează mai degrabă conştiinţa decât cedează presiunii colegilor, dacă au crescut într-un mediu autoritativ (adică o situaţie în care regulile sunt ferme, fiind însă explicate şi justificate în mod clar);
- recunoaşterea faptului că elevilor le place o clasă controlată eficient. Întreruperile care interferează cu realizarea temelor îl supără pe profesor şi, din cauza privilegiilor care ar putea fi retrase, îi supără şi pe elevi;
- planul privind disciplina în sala de clasă şi trebuie să cuprindă sistemul de stimulente; se va economisi timp, iar conţinutul lecţiilor va fi studiat mai eficient. *Profesorul care este* „prea ocupat" *ca să transmită reguli şi să le întărească prompt va fi întotdeauna în criză de timp.*

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Capitolul 8

Modelul disciplinei diferențiate (The Honor Level System)

Acest sistem este rezultatul a mai mult de două decade de dezvoltare. Creat pentru a răspunde nevoilor unui gimnaziu din vestul Washingtonului, este astăzi utilizat în școli cu peste 90 000 de tineri din întreaga Americă; licee, gimnazii și școli din învățământul primar îl utilizează ca sistem de instaurare a disciplinei[1].

Sistemul disciplinei diferențiate a fost descris ca *una dintre abordările cele mai proaspete și proactive* care se ocupă cu disciplina elevului în învățământul american; acesta este un amestec perfect de disciplină pozitivă și empatică, care arată respect pentru copil. Sistemul prevede rapoarte pentru părinți, profesori și director. În cadrul sistemului elevii parcurg etape progresive de acțiune disciplinară și conștientizează pedepsele repartizate.

Sistemul disciplinei diferențiate cuprinde **patru niveluri**:

I. Elevii aflați la primul nivel al sistemului sunt tineri care rareori au probleme; pentru a funcționa la acest nivel, elevul nu trebuie să fi fost oprit după ore sau să fi primit vreun bilet care să dovedească eliminarea sa de la vreo lecție în ultimele 14 zile. Orice problemă apărută în clădirea școlii, în curte sau în orice alt loc (în autobuz, de exemplu), îl descalifică pe elev.

Profesorii care utilizează acest sistem folosesc privilegii și activități speciale pentru elevii aflați la primul nivel. Acestea pot

[1] ***, *Honor Level System*, www.middle.kewaunee.k12.wi.us/HonorLevelSystem/Pages/hnrlv.htm

include recreații prelungite, timp mai îndelungat în anumite laboratoare etc. Nu sunt de neglijat nici câteva recompense „neanunțate" (sau „surpriză"). Ca de exemplu, înghețată sau sucuri gratuite, cornuri, bilete la teatru etc. De obicei, 70-80% dintre elevi vor atinge acest nivel.

II. Elevii aflați la nivelul al doilea al sistemului sunt tineri care au avut una sau două probleme în ultimele 14 zile calendaristice; în fapt, câteva dintre privilegiile rezervate elevilor aflați la nivelul anterior (de obicei, activități extrașcolare) pot reveni și celor aflați la acest nivel. În realitate, 20-30% dintre elevi vor atinge nivelul al doilea al sistemului.

III. Elevii aflați la nivelul al treilea al sistemului par a avea dificultăți în ocolirea problemelor de disciplină; în ultimele 14 zile calendaristice ei au avut trei sau mai multe asemenea probleme, fapt pentru care nu se vor bucura de privilegiile celor aflați la nivelurile unu și doi. Adesea ei sunt excluși de la anumite activități (acelea extrașcolare), ca în cazul nivelului patru, iar participarea la activitățile respective este condiționată de o negociere cu profesorul.

IV. Elevii aflați la nivelul al patrulea al sistemului creează aproape zilnic probleme de disciplină; din fericire, aceștia constituie un grup foarte restrâns, rareori depășind 5%. Elevii aflați la acest nivel nu participă la niciuna dintre activitățile extrașcolare de care se bucură colegii lor; de exemplu, ei nu sunt admiși la ședințele clasei și nu pot participa la evenimente precum dansul sau întrecerile sportive. Ei nu-și pot negocia participarea, cum este cazul elevilor aflați la nivelul al treilea.

Budd Churchward, creatorul sistemului disciplinei diferențiate, consideră că există și patru stadii ale disciplinei[1] care, în principiu, pot fi parcurse de orice copil; astfel, prin analogie cu diferențierile care există între elevi la matematică sau la citire, el consideră că există diferențieri inerente și în ceea ce privește disciplina. Totuși, tacit, dis-

[1] Budd Churchward, *Four Steps for Better Classroom Discipline*, www.honorlevel.com/x116.xml

ciplina este gândită în mod uniform pentru toți elevii. *Așa cum elevii se găsesc la niveluri diferite în ceea ce privește matematica și citirea, ei se găsesc la niveluri diferite și în ceea ce privește disciplina*[1].

Autorul american a elaborat un sistem consistent de disciplină, adecvat unor elevi aflați în stadii diferite și care, totodată, îi încurajează pe toți; în conformitate cu acesta, din punctul de vedere al disciplinei, există patru stadii ale evoluției individului:

- *Stadiul puterii.* Elevii aflați în acest stadiu au un comportament tipic recalcitrant; adesea refuză să urmeze indicațiile și sunt sfidători, solicitând foarte multă atenție din partea profesorului. Ei posedă o moralitate heteronomă (adică au doar câteva reguli, în rest urmând regulile altora). Cei mai mulți copii depășesc acest stadiu la vârsta de 4-5 ani, dar și alții (mai în vârstă) „funcționează" încă la acest nivel. Acest stadiu se sprijină pe dezechilibrul puterii dintre copil și adult (persoana înzestrată cu autoritate).

La vârsta copilăriei dezechilibrul puterii dintre copil și părinți este important, urmând ca apoi să se diminueze pe măsură ce aceștia cresc; părinții vor realiza atunci că nu-l mai pot controla pe copil, acesta contestându-i autoritatea în mod constant. Din fericire, foarte puțini elevi funcționează la acest nivel; aceștia urmează regulile atâta timp cât dezechilibrul puterii funcționează împotriva lor. Profesorul care adoptă un program pozitiv de disciplină îi poate ține pe linia de plutire doar dacă îi urmărește din scurt; orice slăbire a controlului le va da ocazia să provoace stări conflictuale. Dacă aceşti elevi își doresc un lucru, de cele mai multe ori și-l iau fără niciun scrupul, arătând prea puțină grijă pentru sentimentele celorlalți. Ei caută să-și extindă puterea, iar instrumentele cele mai banale (creioane, rigle, foarfeci etc.) devin adevărate arme în mâinile lor. Elevii din acest stadiu se încadrează, de obicei, în nivelul patru al sistemului disciplinei diferențiate.

- *Stadiul puterii și al recompensei.* Elevii care se situează în stadiul al doilea sunt mai ușor de controlat; ei reprezintă, la rându-le, un procent nesemnificativ dintre elevii unei clase; Kohlberg îi descrie ca

[1] *Ibidem.*

având o morală individualistă; ei pot fi extrem de centrați pe sine. Elevii aflați în acest stadiu se comportă corespunzător fie pentru că primesc anumite recompense (bomboane, timp liber etc.), fie pentru că nu le place ceea ce li se poate întâmpla dacă nu fac ceea ce li se cere.

Cei mai mulți copii depășesc acest stadiu la vârsta de 8-9 ani; elevii mai în vârstă care funcționează încă în acest stadiu se descurcă mai bine cu profesori care aplică o disciplină pozitivă.

În acest stadiu există încă un sentiment al autodisciplinei foarte limitat; ca și în cazul stadiului puterii, elevii au nevoie de o supraveghere constantă și se comportă cât se poate de bine în sala de clasă, dar „își dau în petec" pe hol, în drum către laboratoare etc. Acești elevi se situează de obicei la nivelurile trei și patru ale sistemului.

- *Stadiul relațiilor interpersonale.* Elevii care funcționează în stadiul al treilea studiază de obicei în gimnaziu și liceu; acești copii au început să-și dezvolte sentimentul disciplinei de sine. Ei se comportă într-un anume fel pentru că profesorul le cere acest lucru.

Elevilor le pasă de ce cred ceilalți despre ei și vor ca profesorul să-i placă; aceștia au nevoie să li se reamintească (într-o manieră prietenească) regulile care funcționează în sala de clasă. Profesorul le cere să rezolve problemele de comportament și ei o fac. Disciplina pozitivă li se potrivește cel mai bine acestor elevi, ea fiind pe înțelesul lor. Rareori au nevoie de o abordare mai dură în ceea ce privește disciplina din școală.

Profesorul va avea adesea în sala de clasă elevi aflați în tranziție de la stadiul al doilea la stadiul al treilea și nu este exclus să afle că un anumit elev (care, de altfel, stă cuminte în orele sale) provoacă foarte multe probleme la altele. Aceștia tocmai învață să aibă încredere în ceilalți și să construiască relații interpersonale cu colegii, care sunt mult mai la îndemână. De aceea trebuie să li se spună că se apreciază la ei comportamentul dezirabil nu doar la o anumită oră de clasă, ci și la celelalte; acești elevi se situează aproape întotdeauna la primul și al doilea nivel ale sistemului.

• *Stadiul ordinii sociale.* Elevii care funcţionează în stadiul al patrulea ajung foarte rar să aibă probleme; ei realizează ceea ce este corect şi a ceea ce este greşit, a ceea ce este acceptabil şi respectiv inacceptabil. Deşi mulţi elevi de gimnaziu şi liceu funcţionează ocazional în acest stadiu, doar câţiva o fac în mod constant. Aceştia sunt tinerii cu care îi place oricui să lucreze; ei pot studia singuri chiar şi 20-30 de minute, fiind preocupaţi doar de rezolvarea temei.

Elevii aflaţi în acest stadiu se comportă astfel deoarece ştiu că aşa este corect să se procedeze; ei se află aproape întotdeauna la nivelul întâi al sistemului disciplinei diferenţiate.

Chiar dacă s-ar putea să nu o spună niciodată, aceşti elevi nu apreciază disciplina de tip pozitiv; ei sunt deranjaţi de faptul că alţi elevi îl forţează pe profesor să se ocupe atât de mult timp cu probleme de disciplină. Deşi cei mai mulţi dintre elevi nu funcţionează în acest stadiu, ei se apropie destul de mult de acesta pentru a-i înţelege exigenţele; învăţarea în grup îi încurajează să se plaseze în stadiul respectiv.

Nu trebuie uitat că fiecare elev îşi croieşte propriul drum de-a lungul acestor stadii, pe măsură ce se maturizează; când profesorul identifică stadiul la care funcţionează un elev, îl poate ajuta să-şi pregătească drumul către stadiul următor. Oricum, este de reţinut că s-ar comite o greşeală dacă profesorul îşi va propune să ajute elevul să „sară" peste un stadiu; a insista ca un elev aflat în stadiul unu „să se îndrepte şi să acţioneze corect" (întocmai unui elev aflat în stadiul al patrulea) nu constituie o aşteptare rezonabilă. În schimb, profesorul trebuie să-şi stabilească drept scop stadiul al doilea el va fi mai puţin frustrat, căci (realmente) va putea observa progresele elevului respectiv.

Este important să ţinem minte că, dintr-o multitudine de motive, un copil poate să şi regreseze din când în când; de aceea, după ce îşi va cunoaşte elevii cât de cât, profesorul va trebui să anticipeze cam care ar fi motivele de regres în cazul unuia sau altuia dintre elevi – probleme în familie, cu prietenii, cu alcoolul sau cu drogurile, oboseala, apariţia unei boli etc. Indiferent de motiv, este important ca profe-

sorul să-şi facă timp pentru a sta de vorbă cu elevul şi a înţelege ce se întâmplă.

Profesorul poate avea sentimentul că nu are timp să urmărească evoluţia copiilor de la un stadiu la altul, preocupat fiind de predarea conţinuturilor prevăzute de programă; întrebarea care se pune este ce îi învaţă el pe elevi până la urmă? Matematică? Ştiinţe? Limbi străine? Budd Churchward consideră că în, această situaţie, nu se poate da decât un singur răspuns: *profesorul îi învaţă pe copii.* Când profesorul se va gândi în acest mod la profesiunea sa, îi va fi uşor să-şi găsească timp pentru a-i ajuta pe aceştia să depăşească problemele de comportament şi să poată trece de la un nivel al sistemului de disciplină la altul.

A învăţa autodisciplina este acelaşi lucru cu a studia orice obiect de studiu, iar elevii nu vor proceda întotdeauna bine de prima dată. În acest caz, profesorul va trebui să-i ajute, şi atunci când va considera că a venit momentul, să le ofere o nouă încercare; dacă profesorul constată că mai mulţi elevi au probleme cu asimilarea împărţirii, va introduce mai multe exerciţii cu această operaţie. În mod similar, dacă un elev are probleme cu trecerea către stadiul al treilea, va aloca mai mult timp pentru consolidarea stadiului al doilea, iar acolo unde altcineva ar putea remarca probleme de disciplină, profesorul respectiv va remarca un progres evident, oricât de lent ar fi acesta.

Un element important al sistemului disciplinei diferenţiate îl constituie *fereastra celor 14 zile*, adică intervalul de timp în cadrul căruia se contabilizează problemele de comportament ale oricărui elev. Indiferent de numărul problemelor create de acesta, există întotdeauna o cale de a reveni la nivelul unu al sistemului; fiecare zi este una nouă, iar numărul problemelor de comportament se reactualizează. Dar orice evidenţă a acestora vizează doar fereastra celor 14 zile calendaristice; elevii care nu se mai situează la nivelul întâi primesc o înştiinţare în privinţa zilei când pot reveni, şi pe măsură ce progresează, sunt încurajaţi, reamintindu-li-se că se află pe un drum ascendent. Încurajarea, ca şi utilizarea altor elemente pozitive ale unui sistem de disciplină, nu rezolvă întotdeauna problemele de comportament.

În realitate, aplicarea consecințelor negative este la fel de inerentă și joacă un rol cel puțin la fel de important: elevii sunt trimiși la cancelarie, sunt reținuți după ore, li se cere să scrie părinților despre purtarea lor inacceptabilă, iar, în situații extreme, sunt eliminați pentru o perioadă de timp determinată.

Sistemul disciplinei diferențiate presupune contabilizarea comportamentelor elevilor, ceea ce are drept efect aplicarea relativ simplă atât a consecințelor pozitive (premieri etc.), cât și a acelora negative (sancțiuni), elevul având garanția că este tratat la fel ca oricare altul. În acest scop este necesară doar utilizarea unui computer (care se poate afla în cancelarie).

Un sistem de disciplină de acest tip presupune utilizarea unei stadialități a consecințelor, în cadrul căreia stadiul următor este mai important ca precedentul. Pe măsură ce elevul parcurge alt stadiu, acțiunea disciplinară a școlii devine tot mai severă. Exemple de stadii:

- prima abatere: nu va ieși în recreația mare;
- a doua abatere: nu va ieși deloc în recreație în ziua respectivă;
- a treia abatere: reținere la școală după orele de clasă;
- a patra abatere: excudere de la lecții cu obligația de a sta la școală în spațiul special creat pentru așa ceva;
- a cincea abatere: consemnare la școală în ziua de sâmbătă;
- a șasea abatere: eliminarea de la școală pe o durată determinată de timp etc.

În fapt, lucrurile sunt un pic mai complicate; acest sistem pleacă de la premisa că elevii se încadrează în stadii diferite de disciplină, ceea ce presupune utilizarea unor seturi diferite de reguli în sala de clasă, în funcție de stadiul în care se află fiecare elev. Această idee nu va fi ușor de acceptat de către părinți, director sau de către membrii consiliului profesoral.

Dacă profesorul stabilește o politică privind disciplina în sala de clasă și încearcă să răspundă în mod progresiv nevoilor elevilor aflați mai întâi în stadiul al patrulea, apoi în stadiul al treilea, și în final în stadiile doi și unu, poate fi la fel de consecvent în ceea ce pri-

veşte disciplina pe cât se aşteaptă de la el şi, în acelaşi timp, poate încuraja elevii să exerseze un comportament superior stadiului în care se află.

Sistemul disciplinei diferenţiate utilizează şi patru stadii ale consecinţelor purtării inacceptabile a elevilor[1]:

- *Reamintirea.* Reamintirea nu este o admonestare; poate fi direcţionată către întreaga clasă sau către unul sau doi elevi. Profesorul nu mai are nevoie să se apropie de elevul aflat în culpă, dacă utilizează acest pas. El poate utiliza situaţia astfel creată pentru a aminti elevilor că nu se înregistrează deloc progrese. De exemplu: „Maria, George, toţi colegii voştri se ocupă de teme; încetaţi vorba şi treceţi la treabă".

Acest stadiu nu este lipsit de importanţă; elevii care funcţionează în stadiul al treilea, (stadiul relaţiilor interpersonale) vor reacţiona rapid la reamintirea sa; ei vor să-i facă pe plac profesorului, aceasta fiind reacţia corectă pentru nivelul lor. Elevii care sunt în tranziţie către stadiul al treilea au ocazia de a exersa deprinderile privind disciplina la acest nivel.

Unii profesori se pot plânge că s-au săturat să le reamintească elevilor aceleaşi lucruri; o facem pentru că *ei nu sunt decât copii.*

• *Avertismentul* poate fi de două feluri: verbal şi scris.

– *Avertismentele verbale* nu ar trebui lansate pentru întreaga clasă; profesorul se va deplasa către elev şi îi va transmite ce aşteptări are în raport cu el; elevul este rugat să identifice pasul următor. De exemplu: George stă aplecat peste banca Mariei, umblându-i în penar; profesorul se apropie de el şi-i spune: „George, mă aştept să stai la locul tău şi să te ocupi de tema ta; acesta este un avertisment pentru tine, care este pasul următor?"

– *Avertismentele scrise* sunt chiar mai eficiente; elevului i se înmânează un bilet cu abaterea prevăzută de sistem; profesorul îi comunică că, dacă nu va mai apărea nicio problemă, avertismentul va

[1] *Ibidem.*

fi anulat la finalul lecției, iar dacă nu încetează, biletele vor fi strânse și contabilizate. De exemplu: George nu o lasă în pace pe Maria. Profesorul completează un bilet și-i spune lui George: „Iată un bilet cu numele tău, pe care am scris: «Eșec în a-și trata colegii cu respect»; am să-l pun aici, pe banca ta; dacă va mai fi acolo la sfârșitul lecției, îl vei putea arunca; dacă nu te potolești, eu îl voi lua și îl voi contabiliza".

Este mult mai eficient să punem biletul pe banca elevului, deoarece este mult mai probabil să nu uite de el și, deci, să nu mai greșească încă o dată; elevii pot primi biletul chiar și în sala de gimnastică, fie lipit cu bandă adezivă undeva, sau pus într-un pantof. Este important ca elevul să se afle în posesia biletului și să înțeleagă că el controlează situația. Așa cum este răspunzător pentru infracțiunea pe care o comite, tot așa este răspunzător și de ceea ce se va întâmpla în viitor; acest procedeu îl ajută pe elev să învețe să-și asume răspunderea pentru actele sale. Când biletul se află la profesor, elevul poate ușor să creadă că situația este controlată de altcineva; în schimb, a pune biletul la îndemâna elevului îi transmite acestuia sentimentul că totul se poate îndrepta, că soarta sa se află în mâinile sale.

Pasul avertismentului, mai ales al avertismentului scris, se adresează în mod direct nevoilor elevului care funcționează în *stadiul puterii*; acesta va putea aprecia suficient de bine situația. Profesorul s-a deplasat în spațiul lui și a comunicat foarte clar care îi sunt așteptările; dacă este ferm, *cool* și pozitiv, el poate simți că echilibrul puterii va funcționa în favoarea sa. Dacă țipă și manifestă o furie excesivă, atitudinea sa va fi înțeleasă ca o provocare, iar elevul va dori să se confrunte cu el.

• *Contabilizarea abaterilor.* Elevului i se reamintește că a primit deja un avertisment; biletul cu abaterea sa va fi contabilizat. Dacă elevul a primit un avertisment scris, acesta va fi preluat de profesor și i se va cere să identifice pasul următor; dacă biletul reprezintă prima abatere, elevul poate rămâne la școală după ore o durată relativ scurtă de timp. Dacă biletul se adaugă altor bilete primite anterior, elevul poate fi exmatriculat pentru o anumită perioadă de timp; indiferent de situație, consecința nu este aleasă de către profesor, ci face parte în

mod obiectiv din sistemul de disciplină existent în școală. Este important ca profesorul să utilizeze unul sau doi pași înainte de a contabiliza abaterea; doar în situații extreme biletul ar trebui utilizat (contabilizat) ca prim pas.

• *Trimiterea la cancelarie.* Elevul este îndepărtat din sala de clasă; profesorul completează un bilet special și îl trimite pe elev la cancelarie cu biletul respectiv; dacă primii trei pași sunt urmați în mod adecvat, acest ultim pas va fi utilizat destul de rar. Dar dacă lucrurile au ajuns departe, profesorul poate trece la acest ultim pas de o manieră rece, fără nicio implicare emoțională; nu este nevoie de țipete sau de accese de furie.

Acești pași ar trebui afișați în sala de clasă, alături de trei până la cinci reguli pe care profesorul le consideră esențiale; regulile ar trebui să fie exprimate prin intermediul unor comportamente considerate dezirabile. La primele întâlniri cu elevii, profesorul trebuie să-și facă timp să le arate locul unde sunt afișate regulile; elevilor li se va spune că pot fi întrebați care este pasul următor, dacă vor crea probleme și vor fi sancționați. Li se va spune totodată că se pot uita la afișajul de pe perete pentru a răspunde, iar profesorul rezervându-și dreptul de a trece direct la un stadiu mai înalt, dacă abaterea elevului este gravă.

Singura modalitate de a reveni la stadii inferioare ale consecințelor este ca elevul să înregistreze o scădere a frecvenței abaterilor într-un interval de 14 zile, iar, dacă avem în vedere vacanțele de vară și de iarnă, toți elevii se vor afla la nivelul unu al sistemului de cel puțin două ori într-un an școlar.

De exemplu, la *Kewaunee Middle School din Wisconsin* s-a aplicat sistemul disciplinei diferențiate astfel[1]: nivelul la care se situează elevul depinde de numărul abaterilor acumulate în ultimele 14 zile calendaristice. Fiecare nivel are propriile sale stimulente și privilegii, iar elevii acumulează abateri pentru că nu răspund în mod satisfăcător așteptărilor profesorilor, așteptări pe care le cunosc și care

[1] ***, Indiana University-Center for Adolescent Studies, www.honorlevel.com/x48.xml

sunt afişate în sala de clasă. În cadrul acestei şcoli, scala consecinţelor arată astfel:

– la o abatere: nu se iese afară în recreaţia mare;
– la două abateri: 30 minute consemnare după ore;
– la trei abateri: 45 minute consemnare după ore;
– la patru abateri: 60 minute consemnare după ore;
– la cinci abateri: eliminare de la lecţii (dar consemnare într-o sală specială) şi discuţii cu părinţii;
– la şase abateri: eliminare din şcoală pentru o perioadă de timp care va fi determinată de gravitatea abaterii.

Meritele şi privilegiile se acordă acelor elevi care răspund în mod pozitiv aşteptărilor profesorilor. Astfel:

• Un merit: aşteptări organizaţionale:
– a ajunge la şcoală şi a intra la ore la timp;
– a veni la ore cu materialele cerute de profesor;
– a returna materialele împrumutate de la şcoală;
– a utiliza permanent doar spaţiile admise pentru elevi.

• Trei merite: aşteptări în raport cu regulile şcolii:
– a te deplasa şi a acţiona într-o manieră sigură şi ordonată;
– a răspunde aşteptărilor de la nivelul clasei, respectiv al şcolii.

• Cinci merite: aşteptări privind respectul:
– a utiliza un limbaj adecvat;
– a trata proprietatea cu respect;
– a trata colegii şi adulţii cu respect;
– a avea un comportament adecvat în sala de clasă;
– a rezolva conflictele în mod adecvat;
– a evita comportamentul de bătăuş.

Scala meritelor:
– nivelul unu: 21+ merite;
– nivelul doi: 11-20 merite;
– nivelul trei: 1-10 merite;
– nivelul patru: 0 merite.

MODELUL GLASSER recomandă *terapia realității* ca mijloc de a institui disciplina. Terapia realității este actul orientării elevului către realitate, adică al sprijinirii în procesul devenirii lui ca individ responsabil, capabil de a-și satisface nevoile în lumea reală. Glasser crede că, dacă doresc, elevii sunt ființe raționale care își pot controla comportamentul. Decât să fie lăsați să facă alegeri proaste, ei trebuie să fie sprijiniți în a face ceea ce este bine. Elevii trebuie orientați deci pentru a deveni responsabili, capabili să-și satisfacă interesele în lumea reală. Este treaba profesorului să furnizeze asistență astfel încât elevii să facă alegeri bune. Regulile sunt esențiale pentru Glasser și ele trebuie întărite. Consecințele logice ar trebui să apară imediat în comportamentul elevului, fără a se accepta scuze pentru un comportament indezirabil. Factorii justificativi (mediu familial dezorganizat, educație neglijată din partea părinților etc.) nu transformă comportamentul indezirabil într-unul acceptabil. Responsabilitatea elevului trebuie subliniată în mod continuu, iar elevii trebuie obligați să ia cunoștință de propriul comportament și să emită judecăți de valoare în ceea ce îi privește.

Glasser pune în evidență și rolul întâlnirilor tuturor membrilor unei clase în abordarea și chiar rezolvarea problemelor. Elevii sunt așezați într-un cerc strâns și discută problemele, căutând soluții. Rolul profesorului este de a sta oarecum retras și de a evita să formuleze opinii. La aceste întâlniri trebuie discutate regulile clasei, ca și consecințele lor, astfel încât toți elevii să fie în cunoștință de cauză. Regulile ar trebui să fie flexibile și deschise, pentru a se adecva unor situații dinamice.

MODELUL KOUNIN. Concepția lui Deb Wuest (cel mai important discipol al lui Kounin și cel mai cunoscut utilizator al modelului)[1] se concentrează pe disciplina preventivă, adică presupune utilizarea unor tehnici și strategii apte să prevină apariția problemelor de comportament; în conformitate cu modelul lui Kounin, un bun

[1] Deb Wuest, *Are You With It?*, www.pecentral.org/climate/april99article.html.

management al clasei depinde de managementul lecției. Ideile-cheie ale lui Kounin includ: efectul de undă, atenția distributivă, controlul simultan, tranziția eficientă și sațietatea.

• **Efectul de undă** survine atunci când profesorul corectează comportamentul greșit al unui elev, iar acest lucru influențează în mod pozitiv comportamentul celorlalți elevi; efectul de undă este amplificat de claritatea și fermitatea corecției. Acesta crește dacă profesorul indică în mod limpede comportamentul inacceptabil și motivele pentru care acesta trebuie să înceteze. De reținut este că fermitatea atitudinii mărește efectul de undă; el este mult mai eficient la începutul anului școlar, urmând apoi să se diminueze pe măsura trecerii timpului. În cazul liceului, Kounin a descoperit că respectul pentru profesor, dublat de o motivație înaltă, conduc la implicarea majoră a elevului în procesul instruirii și la reducerea semnificativă a problemelor de comportament.

• **Atenția distributivă** desemnează capacitatea profesorului de a observa tot ceea ce se întâmplă în sala lui de clasă; în mod obișnuit, această calitate este redată de sintagma „a avea un ochi la ceafă". Pentru a fi eficientă, elevii trebuie realmente să creadă că profesorul știe tot ceea ce se întâmplă acolo; dacă elevii își abandonează temele, pierzând timpul, profesorul trebuie să trimită un mesaj clar, care să comunice acestora că a observat lipsa lor de disciplină și, mai ales, că este imperios necesar ca ei să se întoarcă la treabă.

Atenția distributivă se poate îmbunătăți prin exerciții de genul celor care te învață cum să utilizezi sistematic tehnicile de observare a sălii de clasă; eficiența atenției distributive crește atunci când profesorul îl identifică în mod corect pe elevul care a provocat incidentul. Dacă îi declară responsabili pe elevii nevinovați, acesta este perceput ca neștiind ceea ce se întâmplă de fapt în clasă.

Când apar mai multe probleme de comportament în același timp este important ca profesorul să se ocupe în primul rând de problema cea mai gravă; alegerea momentului potrivit reprezintă o trăsătură caracteristică a atenției distributive.

• **Controlul simultan** presupune implicarea în două sau mai multe evenimente în acelaşi timp. De exemplu, profesorul poate corecta lucrarea unui elev, adresând în acelaşi timp un cuvânt de încurajare celor care lucrează în alt punct al sălii de clasă; Kounin a descoperit că profesorii care au deprinderea unui control simultan sunt şi mult mai conştienţi de ceea ce se întâmplă în sala de clasă (atenţie distributivă). Dacă elevii ştiu că profesorul observă totul şi este gata oricând să-i ajute, creşte mult probabilitatea ca aceştia să se ocupe doar de activităţile legate de lecţie.

• **Tranziţiile**. Comportamentul elevului este influenţat de eficienţa şi „firescul" tranziţiilor de la un moment la altul al lecţiei; eşecul în a capta atenţia elevilor, indicaţiile confuze, explicaţiile lungi şi plicticoase, insistenţa pe detalii şi nu pe punctele-cheie vor permite elevilor să piardă prea mult timp cu tranziţia la noua activitate, toate acestea, la un loc, contribuind la apariţia problemelor de comportament.

Regulile bine stabilite, un semnal capabil să capteze imediat atenţia clasei, indicaţiile clare, pregătirea elevilor în direcţia centrării atenţiei pe noua activitate, explicaţiile concise (care relevă punctele-cheie ale noii activităţi), toate acestea vor determina reducerea frecvenţei apariţiei problemelor de comportament. Kounin a descoperit că tranziţiile eficiente şi „fireşti" reprezintă una dintre tehnicile cele mai importante de implicare a elevului şi de control al clasei.

• **Concentrarea elevilor**. Abilitatea de a menţine atenţia elevilor centrată pe problemele lecţiei este esenţială în menţinerea eficienţei lor; în acelaşi timp, se va înregistra şi o reducere a problemelor de comportament. Gruparea eficientă maximizează participarea activă şi-i menţine pe elevi preocupaţi de învăţare; în caz contrar, controlul reprezintă o forţă puternică de menţinere a elevului centrat pe activităţile specifice lecţiei. Controlul poate include înregistrarea greşelilor (liste, bilete etc., recunoaşterea publică, testarea deprinderilor, temele scrise etc.); atunci când elevii ştiu că trebuie să dea seamă pentru comportamentul lor şi pentru ceea ce au învăţat (mai ales când ştiu că profesorul este în cunoştinţă de cauză), problemele de comportament scad semnificativ.

O altă tehnică importantă o reprezintă atenționarea; orientând atenția elevilor către punctele critice ale demonstrației, utilizând întrebări pentru a le verifica înțelegerea și variind elevii solicitați să răspundă, profesorul apelează la modalități de centrare a atenției. Când profesorul captează atenția întregii clase, crește implicarea elevilor, iar numărul problemelor de comportament se reduce.

• **Menținerea interesului și a implicării.** Sațietatea este un concept pe care Kounin îl utilizează pentru a descrie pierderea treptată a interesului din partea elevilor; atunci când aceștia experimentează sațietatea (sau plictiseala), apar alte tipuri de comportamente. Astfel, ei pot introduce variații în rezolvarea temelor, pot lucra mecanic sau pot încerca să se amuze împreună cu colegii, ajungându-se la comportamente inacceptabile.

Kounin sugerează reducerea sațietății prin a oferi elevilor sentimentul entuziasmului, al progresului și al provocării. Varietatea reduce sațietatea și plictiseala; în plus, modificarea nivelului provocărilor, restructurarea grupurilor de lucru, extinderea varietății temelor, utilizarea unor stiluri diferite de predare adaugă culoare lecțiilor.

În concluzie: utilizarea tehnicilor specifice acestui model poate reduce problemele de comportament, contribuind astfel la menținerea unui mediu pozitiv al învățării. În acest scop, profesorul ar trebui să aibă în vedere următoarea grilă:

- fii conștient de tot ceea ce se întâmplă în sala de clasă; observă frecvent și sistematic;
- acționează preventiv, înainte ca problemele să se agraveze; ocupă-te în primul rând de problemele serioase apărute;
- învață să rezolvi probleme contradictorii apărute în același timp;
- captează atenția elevilor; utilizează regulile existente, explicațiile concise și tranzițiile eficiente pentru a menține interesul elevilor;
- menține elevii implicați prin control și atenție distributivă;
- elimină sațietatea și plictiseala prin provocări, extinderea varietății temelor, feedback eficient, lecții antrenante etc.

MODELUL MODIFICĂRILOR DE COMPORTAMENT. Orice comportament este afectat de consecinţele sale; consecinţele pot fi percepute ca o recompensă sau întărire, dacă drept rezultat comportamentul persistă, sau ca pedeapsă, dacă respectivul comportament slăbeşte sau încetează.

Plecând de la aceste constatări, pedagogii au pus la punct aşa-numitele tehnici ale modificărilor de comportament, care sunt preferate mai ales de către profesorii care nu sunt de acord cu utilizarea pedepselor şi care caută căi non-punitive drept alternativă. Pentru Louis Cohen şi Lawrence Manion, tehnicile modificărilor de comportament cuprind trei componente:

- specificarea comportamentului indezirabil care urmează să fie minimizat sau înlăturat, ca şi a comportamentului dezirabil care îi va lua locul;
- identificarea recompenselor şi a întăririlor care susţin comportamentul nedorit, ca să poată fi evitate; identificarea recompenselor şi întăririlor care vor contribui la sporirea frecvenţei comportamentului dezirabil;
- evitarea sistematică a primului tip de întăriri şi recompense simultan cu aplicarea acelor întăriri şi recompense semnificative pentru comportamentul dezirabil; pe întreaga durată a acestui proces se înregistrează cu grijă schimbările de comportament.

În acest context, prin întărire înţelegem acele fenomene care au capacitatea de a grăbi apariţia comportamentului dezirabil; printre cele mai eficiente întăriri, amintim *întăririle sociale*, care afectează semnificativ comportamentul elevului. A obţine atenţia profesorului, premierea, aprobarea sau dezaprobarea profesorului etc.

Un caz aparte îl reprezintă comportamentul antisocial al unor elevi, comportament care poate fi însoţit adesea de aprobarea restului clasei, dar uneori şi de dezaprobarea ei. În astfel de cazuri, este recomandabil ca profesorul să ignore comportamentul de captare a atenţiei la care elevii respectivi recurg cu bună-ştiinţă (de pildă, ridicarea continuă în picioare) simultan cu întărirea alternativei dezirabile (de pildă,

elevul care rămâne la locul său va fi recompensat (acordarea atenției, premiere, forme de aprobare nonverbală etc.).

Folosit sistematic, acest procedeu este util și în alte situații:

- starea de visare cu ochii deschiși;
- eșecul în a centra atenția unui elev asupra temei aflate în lucru;
- absența solicitării unor întâlniri legate de activitatea școlară;
- elevi necomunicativi și refractari;
- elevi care încalcă regulile clasei;
- reacții exagerate în condiții de stres;
- insensibilitatea unor elevi față de problemele celorlalți;
- comportament antisocial;
- hiperactivitate;
- lipsă de respect.

Constatările unor cercetări extinse (efectuate de D. Thomas, W. Becker și M. Armstrong) accentuează rolul profesorului în producerea și întărirea unor comportamente dezirabile, ca și în minimizarea sau eliminarea comportamentelor perturbatoare.

Interesant este și proiectul lui J. Lawrence, D. Steed și P. Young, desfășurat într-o clasă cu probleme, aparținând unei școli dintr-o zonă defavorizată. Clasa cuprindea 32 de elevi cu coeficientul de inteligență sub medie, mixtă rasial, șase dintre aceștia apărând (cel puțin odată) în fața unui tribunal. Tehnicile folosite de grupul de profesori care predau la clasa respectivă au constat în controlul sistematic al recompenselor (premiere, acordarea atenției, încurajare) acordate pentru comportamente dezirabile și ignorarea comportamentului inadecvat (firește, cu excepția situațiilor în care acesta putea degenera). Încurajările utilizate în cadrul acestui proiect au fost premii variate acordate atât pentru munca academică a elevilor, cât și pentru comportamente pozitive, atenție acordată aceloraşi elevi, manifestarea interesului pentru soarta lor, acordarea de sprijin, sporirea respectului de sine al elevilor (realizată prin respectul și considerația pe care profesorii le manifestau).

Concluziile proiectului au fost următoarele:

- Încurajarea este un instrument puternic pentru îmbunătățirea comportamentului elevilor.
- Cu cât este încurajat mai mult pentru efortul depus sau pentru comportament, cu atât elevul se va strădui mai mult.
- Un profesor poate crede că a încurajat un elev, dar în practică lucrurile pot să nu stea chiar așa; de pildă, ceea ce profesorul consideră a fi încurajare, pentru elev se poate dovedi lipsit de semnificație.
- Comportamentul perturbator poate fi adesea anulat dacă, ignorându-l, profesorul premiază elevul care se comportă adecvat. În acest caz, reacția de încurajare a profesorului trebuie să fie promptă.
- O altă cale de a controla un comportament nepotrivit este ignorarea lui, pur și simplu, dar și premierea promptă a aceluiași elev atunci când se comportă adecvat.
- A te mișca în jurul sălii de clasă spunând „E bine" sau „Corect" este o cale de a liniști elevii clasei și de a-i determina să treacă rapid la ceea ce au de făcut în momentul respectiv.
- Grupurile mici pot fi încurajate în mod similar.
- Încurajarea unui elev poate include o discuție între patru ochi înainte sau după lecție.
- Discuțiile legate de sarcinile școlare (teme pentru acasă, lucrări scrise, teze etc.) pot fi folosite pentru a-i încuraja pe cei care își propun diferite scopuri (colaterale sau mai profunde decât cele fixate de către profesor).
- Profesorul trebuie să rostească o încurajare chiar cu riscul de a fi exagerat.
- Când se încurajează un elev, trebuie folosit limbajul său, profesorul asigurându-se că a fost înțeles.
- A expune lucrarea unui elev în locuri special amenajate (sală de expoziții, holurile școlii, revista școlii) este un semn vizibil de încurajare.

- O discuție relaxată (șuetă), personalizată, pe un subiect care interesează în genere pe adulți este o altă formă semnificativă de încurajare.

Și David Fontana acordă o atenție aparte acestor tehnici ale modificărilor de comportament. Astfel, în *Psychology for Teachers*, paragrafe întregi se ocupă de acest subiect. Comportamentul elevilor reprezintă încă o necunoscută pentru profesori, fapt pentru care el constituie și o sursă majoră de stres; situația nu este cu mult diferită nici în cazul profesorilor experimentați.

În plus, aceștia știu că arsenalul de care dispun, în cazul unor probleme de comportament, nu este prea eficient; cei mai pesimiști consideră că autoritatea profesorului se fundamentează pe un fel de păcăleală, mijloacele de intervenție ale acestuia încadrându-se strict în limitele fixate de necesitatea obținerii relevanței educaționale. Cu alte cuvinte, sancțiunile fără relevanță educațională sunt blamabile, descalificante pentru un profesor, uneori având chiar efecte juridice (desfacerea contractului de muncă).

În schimb, dacă se încadrează între parametrii relevanței educaționale, intervențiile profesorului nu mai constituie o amenințare suficientă pentru a bloca derapajele comportamentale. De aceea David Fontana constată: *În afară de faptul că se arată ineficient, profesorul care adoptă strategia amenințărilor constante ar trebui să se întrebe, de asemenea, dacă dorește realmente o relație bazată pe intimidare cu elevii, având în vedere că o asemenea relație provoacă antipatie reciprocă și lipsă de respect*[1].

Dar ce este o problemă de comportament? O descriere foarte simplă a acesteia se obține prin raportare la profesor, subliniindu-se astfel dependența evaluărilor comportamentale de relația elevului cu profesorul; elevul are o problemă de comportament atunci când profesorul consideră respectivul comportament ca fiind indezirabil. Cer-

[1] D. Fontana, *Classroom Control: Understanding and Guiding Classroom Behaviour*, p. 355.

cetările de teren relevă faptul că în învățământul primar și gimnazial problemele de comportament sunt provocate cu precădere de băieți, și nu de fete: raportul este de aproximativ 3 la 1.

Raportarea la profesor și la standardele sale introduce și o notă de relativism în apreciere, având în vedere deosebirile inerente dintre personalitățile, mentalitățile și criteriile diferiților profesori; ceea ce un profesor poate considera deranjant, un altul încurajează ș.a.m.d. Astfel, un profesor poate accepta ca elevii să vorbească între ei în timpul orei, în vreme ce un altul poate cere liniște absolută; un profesor poate accepta ca elevii să vorbească neîntrebați în timpul orei, în vreme ce un altul poate cere ca aceștia să ridice mâna și să aștepte permisiunea sa. Un profesor poate încuraja o anumită notă de familiaritate în relația sa cu elevii, în vreme ce altul nu permite decât relațiile formale, sobre; un profesor poate accepta momente de neatenție în timpul orei (considerându-le inerente, chiar utile ca parametri ai stării de oboseală a elevilor), în vreme ce altul solicită atenție maximă și continuă etc.

Cercetările specialiștilor în științele educației demonstrează că marea majoritate a problemelor de comportament se înscriu pe coordonatele unor perturbări minore – vorbitul neîntrebat, distragerea de la rezolvarea temei, zgomot inutil, comportament nu întru totul adecvat etc. Chiar dacă sunt deranjante pentru profesor; ele nu se înscriu totuși într-un registru major de tipul atacului verbal al profesorului, violenței fizice, distrugerii etc. Ca atare, profesorul ar trebui să se întrebe, în primul rând, dacă situația impune neapărat intervenția sa, dacă nu cumva reacționează exagerat considerând că îi este amenințată autoritatea: poate că grupul pălăvrăgește despre munca pe care o desfășoară, poate că le-a impus standarde prea ridicate, iar elevii sunt frustrați și supărați că nu le-au putut atinge, poate că el însuși a creat confuzie modificându-și radical comportamentul etc.

Analizând propriul comportament, profesorul poate ajunge la concluzia că, de fapt, el a fost acela care a generat cele mai multe probleme: simțindu-se jignit când nu era cazul, certând elevii și întrerupându-i pentru orice fleac, fiind încrezut și inabordabil sau inconstant

şi confuz etc. Astfel, elevii au răspuns şi ei în mod exagerat la exagerările profesorului, ajungându-se astfel la o spirală periculoasă a derapajelor comportamentale.

Într-o asemenea situaţie, prima măsură a profesorului ar trebui să constea în reevaluarea şi revizuirea propriului comportament, fapt ce nu exclude defel varianta vinovăţiei elevilor; există elevi care creează constant probleme, indiferent de oră şi de profesor, dar există şi elevi care vor să sublinieze de la început că s-au hotărât să nu se implice în niciun fel la anumite ore sau la anumiţi profesori. În cazul lor, profesorul poate recurge la tehnicile modificărilor de comportament.

Tehnicile de acest tip, cum aminteam, nu constituie un panaceu, dar prezintă avantajul că permit profesorului o analiză aplicată atât comportamentului considerat indezirabil, cât şi factorilor ce par responsabili de declanşarea şi susţinerea comportamentului respectiv. În aceste condiţii, profesorul îşi poate fundamenta un ansamblu de strategii corective, ca răspuns la problemele create de elevii respectivi (atenţie, asemenea strategii pot determina influenţe pe termen lung!).

Tehnicile de modificare a comportamentului au drept suport teoria condiţionării operante a lui Skinner. Ideea de bază este aceea că o întărire pozitivă (sau ceva perceput de elev ca o întărire pozitivă, independent chiar de intenţia profesorului) măreşte probabilitatea apariţiei comportamentului considerat dezirabil, după cum o întărire negativă (sau ceva perceput de elev ca o întărire negativă, independent de intenţia profesorului) va avea drept efect scăderea probabilităţii manifestării comportamentului considerat indezirabil.

De multe ori, percepţia elevului diferă de aceea a profesorului cu privire la ceea ce se doreşte a fi o întărire pozitivă, respectiv negativă; de pildă, în cazul unui elev mediocru şi care nu reuşeşte să atragă atenţia profesorului prin rezultatele sale la învăţătură, un comportament perturbator poate constitui o cale de a obţine atenţia dorită. Deşi profesorul va utiliza o întărire considerată negativă, el va observa că probabilitatea manifestării comportamentului respectiv nu va scă-

dea, ci dimpotrivă. Motivul: obținând atenția dorită, elevul va considera întărirea negativă ca fiind una pozitivă.

De aceea profesorul va trebui să fie atent la următoarele manifestări comportamentale ale elevului:

- cere constant ajutorul profesorului, mai ales în situații când nimeni altcineva nu o face;
- oferă profesorului mici cadouri cu o oarecare regularitate;
- îl așteaptă frecvent pe profesor pentru flecăreli sau mici bârfe;
- este întotdeauna gata să-l ajute pe profesor la treburi mărunte (să agațe harta în cui, să șteargă tabla, să aducă un aparat etc.);
- îl însoțește frecvent pe profesor în drumul către casă;
- trimite scrisori afectuoase profesorului.

Problema care apare este că unii elevi au realmente nevoie de ajutor, dar ei percep ajutorul respectiv ca pe o recompensă, ceea ce va duce la agravarea comportamentului inadecvat. Aceeași este situația cu elevii insolenți, care se agită prin clasă încercând astfel să câștige atenția colegilor, să demonstreze unui grup că merită să fie primiți printre membri sau să demonstreze că sunt niște duri și că au curaj.

Utilizarea tehnicilor de modificare a comportamentului va debuta prin elaborarea unui tabel care să cuprindă comportamentele perturbatoare ale elevului respectiv (urmând a se constata destul de repede că există un repertoriu destul de limitat, care se repetă stereotip), răspunsurile uzuale ale profesorului (percepute de elev ca întăriri pozitive), precum și alternativele la comportamentele percepute drept recompense. Un asemenea tabel ar putea arăta astfel:

Comportamentul elevului	Răspunsul profesorului
Elevul intră în clasă după începerea orei.	Profesorul spune: „Ţi-am zis de atâtea ori să nu mai întârzii".
Elevul nu scoate cărţile când profesorul cere acest lucru.	Profesorul spune: „De ce nu faci ceea ce ţi se cere?"
Elevul cască zgomotos arătând clar că este plictisit.	Profesorul comentează sarcastic că, desigur, elevului nu i se poate cere să fie interesat.
Elevul vorbeşte când nu trebuie.	Profesorul întrerupe lecţia şi pune la îndoială posibilităţile intelectuale ale elevului.
Elevul greşeşte intenţionat la o întrebare simplă.	Profesorul îi cere să nu vorbească neîntrebat.
Elevul răspunde: „Dar pe mine nu mă întrebaţi niciodată nimic".	?!

Este important ca acest tabel să treacă în revistă întreaga gamă de comportamente ale elevului, dar şi răspunsurile profesorului; înainte de a decide să-şi schimbe răspunsurile comportamentale, profesorul ar trebui să aibă în vedere următoarele aspecte:

- Definirea clară a problemei.
- Dimensiunile problemei. Cât de gravă este problema de comportament.
- Antecedente şi consecinţe: blocaje şi întăriri.
- Proiectarea intervenţiei.
- Derularea intervenţiei ca atare.

În urma unei analize ce respectă aceşti paşi, profesorul va constata că, departe de a fi percepute ca o pedeapsă, răspunsurile sale (oricum lipsite de valenţe educaţionale) nu fac decât să întărească acele comportamente considerate inacceptabile.

Această deturnare de sensuri are o multitudine de cauze, dintre care cea mai importantă pare a fi mediul familial: elevul poate proveni dintr-o familie unde singura cale de a atrage atenţia celorlalţi este aceea de a deveni enervant.

Atenţia adultului este indispensabilă în construcţia de sine a copilului deoarece îi cultivă respectul de sine şi îi transmite sentimentul propriei sale importanţe; de aceea va prefera atenţia plină de nervi a profesorului în locul ignorării sale constante.

David Fontana consideră că una dintre modalităţile cele mai utilizate de a atrage atenţia este aceea de a face viaţa grea celorlalţi; să amintim şi ideea că acest proces nu este în mod necesar unul conştient: *Comportamentul copilului nu este aşadar o încercare deliberată de a crea probleme profesorului, părinţilor sau colegilor, ci o reacţie condiţionată, asociată nevoii sale de a i se acorda atenţie. Un astfel de comportament, numit „comportament care solicită atenţia", este recunoscut ca fiind o cauză majoră a problemelor din sala de clasă*[1].

Purtarea elevului poate îmbrăca şi o formă lipsită de agresivitate, dar nu mai puţin îngrijorătoare; de pildă, elevul în cauză se poate adresa constant profesorului în timpul orei, poate solicita ajutorul acestuia atunci când este evident că nu are nevoie de aşa ceva, îl poate aştepta în fiecare dimineaţă pentru a-i spune ce se mai vorbeşte prin şcoală, poate rămâne după ore pentru a pune la locul lor anumite lucruri din sala de clasă, poate cere permisiunea profesorului să-l însoţească până acasă, poate să-i trimită bileţele, uneori anonime, care conţin de cele mai multe ori mesaje intime de afecţiune şi admiraţie.

Toate acestea sunt semne că elevul are nevoie de ajutor, dar profesorul poate descoperi destul de repede că răspunsurile sale de-

[1] *Ibidem*, p. 357.

termină creşterea insistenţei acestuia, îndepărtându-l de lecţie şi de restul clasei.

Alţi elevi au nevoie de atenţia colegilor şi nu de a profesorului; când li se pare că nu sunt doriţi în acea clasă, descoperă prin condiţionare operantă că modalitatea de a fi acceptaţi constă în a provoca autoritatea profesorului.

În oricare din aceste situaţii, procedura listării comportamentelor-problemă şi a răspunsurilor uzuale ale profesorului rămâne primul pas în tehnica modificărilor comportamentale. Următorul pas constă în întocmirea unei alte liste care să cuprindă comportamentele dezirabile ale elevilor, dar şi răspunsurile profesorului la care aceştia reacţionează pozitiv, după modelul:

Comportamentul elevului	**Răspunsul profesorului**
Elevul intră în clasă înainte de începerea lecţiei.	Profesorul răsuflă uşurat şi-şi pregăteşte materialele pentru a începe lecţia.
Elevul îşi scoate cărţile în acelaşi timp cu colegii.	Profesorul începe lecţia.
Elevul ridică mâna pentru a răspunde la întrebări.	Profesorul îl ignoră şi numeşte pe altcineva de teamă să nu greşească şi să-i strice lecţia.
Elevul îşi vede de tema lui.	Profesorul este mulţumit de situaţie şi nu zice nimic.

De observat că profesorul se mulţumeşte să ignore sistematic comportamentul dezirabil al elevului; aşadar, în loc să reţină atenţia acestuia (şi, eventual, o recompensare), elevul constată că este ignorat în continuare; în această situaţie nu este de mirare că la orele următoare va începe din nou să deranjeze şi să creeze probleme.

David Fontana subliniază încă odată relația directă dintre comportamentul elevului și acela al profesorului, fapt relevat de altfel și de tehnicile modificărilor de comportament: *Problemele de comportament nu sunt de sine stătătoare, ele sunt centrul unui sistem de forțe care le creează și le susțin. Dacă vrem să producem o schimbare în acest domeniu, trebuie mai întâi să modificăm aceste forțe. În cazul comportamentului profesorului în sala de clasă, acest lucru nu înseamnă decât abandonarea răspunsurilor anterioare și aplicarea soluțiilor alternative gândite în a doua listă*[1].

Cu alte cuvinte, elevul este ignorat dacă se manifestă într-o manieră inacceptabilă (de pildă, intră în clasă mai târziu, făcând mult zgomot), dar este salutat prietenos și i se zâmbește dacă are un comportament dezirabil (de pildă, se găsește în sala de clasă la începerea lecției sau intră fără a întârzia și fără a deranja pe cineva).

Procedând astfel, în timp, se va constata o schimbare semnificativă în maniera de a fi a elevului, comportamentul perturbator fiind tot mai mult înlocuit de elementele care au fost întărite de profesor, deci acceptate ca fiind dezirabile. David Fontana nu uită să sublinieze că se pot înregistra și eșecuri: *Desigur, vor exista și momente de stagnare sau momente de eșec; uneori elevul va parcurge jumătate din distanța către schimbarea dorită de profesor, stricând după aceea lucrurile. De exemplu, dacă el ridică mâna și este rugat să răspundă, poate cădea în tentația de a da un răspuns insolent, de senzație, ca și în alte situații. Singura opțiune a profesorului rămâne aceea de a-l ignora și de a ruga pe altcineva să răspundă. În mod contrar, dacă elevul oferă un răspuns cuminte, dar greșit, profesorul trebuie să-l recompenseze printr-un zâmbet și să-l încurajeze, înainte de a numi pe altcineva să răspundă*[2].

Există mai multe tehnici legate de condiționarea operantă[3]:

▪ ***Utilizarea recompenselor.*** Recompensele sunt de două feluri: *recompense interne* (fixarea unor teme care să nu fie nici prea grele, nici

[1] *Ibidem* p. 359.
[2] *Ibidem*, p. 360.
[3] *Ibidem.*

prea uşoare) şi *recompense externe* (permisiunea ca elevul să desfăşoare o activitate care să-l atragă, dacă a terminat tema mai repede, utilizarea unor „consumabile" – dulciuri, a unor obiecte care se pot manipula: – jucării, a unor jucuri din domeniul audiovizualului, a stimulilor sociali – premii, a unor însemne – stele. Părinţii pot utiliza drept recompense externe banii sau alte privilegii speciale (bilete la filme, la meciurile de fotbal, la concerte etc.). Întăririle eficiente variază de la profesor la profesor şi de la elev la elev. Addison şi Homme propun chiar un meniu al întăririlor, dar subliniază că, la o anumită vârstă (între doi şi şase ani), copiii sunt prea mici pentru a face alegeri semnificative.

Întăririle eficiente respectă următoarele principii:

- Întărirea este mai eficientă dacă i se explică elevului pentru ce o primeşte (respectarea principiului este cu atât mai necesară cu cât elevul este mai mic).
- Trebuie întărite scopurile pe termen scurt, în aşa fel încât elevul să poată stabili o legătură directă între comportamentul dorit şi întărire.
- Întărirea trebuie să fie consecinţa comportamentului elevului şi n-ar trebui acordată doar pentru a contrabalansa mustrări pentru comportamente anterioare.
- Recompensa nu trebuie oferită cu întârziere (în acest sens, corectarea rapidă a temelor pentru acasă este foarte importantă, astfel elevul să poată stabili aceeaşi legătură directă între efortul depus şi nota primită).
- În timp, atât recompensele reale cât şi cele potenţiale tind să se deprecieze, motiv pentru care, profesorul trebuie să realizeze o corelare între vârsta elevilor şi tipurile de recompense pe care le utilizează.
- Organizarea lecţiei într-o succesiune de paşi bine delimitaţi, care să se încadreze într-o structură „vizibilă" pentru elevi.

▪ ***Utilizarea strategiilor corective.*** Împotriva acestora există mai multe obiecţii. **Argumente împotrivă:**

- nu funcţionează decât pe termen scurt;
- are drept consecinţă umilirea elevilor;

- profesorul trece cu vederea violența, iar elevii ar putea să-l imite;
- produce efecte emoționale (frica de școală, ostilitate, furie); elevii se simt nedoriți, ceea ce are drept efect scăderea respectului de sine;
- există modalități umane mai eficiente de a interacționa cu elevii;
- scopurile educației pot fi atinse prin mijloace nonagresive;
- pedeapsa eficientă trebuie să fie corect „programată": durata, intensitatea și specificul ei trebuie bine echilibrate, luând în considerare atât factorii de mediu, cât și pe aceia cognitivi.

▪ Există și argumente în favoarea ***utilizării strategiilor corective***. **Argumente în favoarea lor:**

- unele tipuri de comportament sunt atât de periculoase și de inacceptabile, încât nu lasă profesorului alternativă;
- deși procedeul întăririlor este util în cultivarea unor comportamente dezirabile, dezvățul comportamentului indezirabil nu este ușor, dacă se utilizează doar tehnica întăririlor (pedeapsa este deci necesară uneori;
- strategia corectivă este mai eficientă dacă este aplicată de părinți, care fac acest lucru pe un fond de căldură și dragoste;
- nu există dovezi că pedeapsa însoțită de fondul de căldură și dragoste adecvat creează o ruptură între părinți și copii.

▪ Cele mai eficiente ***strategii corective*** sunt:

- *Reprimarea* este eficientă datorită legăturilor cu socialul; eficiența sa se amplifică atunci când este specifică („Nu mai închide mereu penarul te rog, mă împiedică să mă concentrez" este de preferat în loc de „Nu mai face așa") și este aplicată din apropierea elevului. Reprimările „pentru urechile elevului aflat în culpă" sunt mai eficiente decât reprimările spuse cu voce tare. În genere, elevii trebuie premiați în public și certați între patru ochi. Reprimările nu funcționează în cazul unor comportamente violente.
- *Eliminarea temporară* este de trei tipuri:

– izolarea: ridică probleme etice;

– excluderea de la activitățile aflate în desfășurare (fața la perete etc.);
– eliminarea din cadrul activităților, dar nu și din sala de clasă, pentru a-i putea vedea pe ceilalți lucrând (nu există suficiente cercetări în domeniu, dar se pare că această strategie este eficientă).

• *Răspunsul nepotrivit costă.* El presupune pierderea unor întăriri (de pildă, uitatul la tv).

De curând a început să se afirme o altă abordare în ceea ce privește tehnicile modificărilor de comportament, și anume abordarea numită *eco-behavioristă*, care încearcă să releve necesitatea de a studia mediul în care se produce comportamentul, contextul acestuia.

Analiza contextului facilitează înțelegerea complexității interacțiunilor dintre motivația internă a elevilor (nevoia de atenție) și factorii externi (inclusiv motivația externă); se poate înțelege astfel mai ușor modul în care sunt „formați" elevii, comportamentul acestora, precum și posibilitățile pe care le au profesorii de a-i susține prin propriul lor comportament.

▪ *Abordarea eco-behavioristă se întemeiază pe patru principii:*

1. Comportamentul este determinat de modul în care individul interpretează orice situație din care face parte.
2. De obicei există mai multe moduri valide de a interpreta situația respectivă.
3. Dacă interpretarea se schimbă, se va schimba și comportamentul.
4. Schimbarea de comportament va influența percepția și comportamentul celorlalți participanți la o situație dată.

De exemplu, un elev poate întrerupe frecvent lecția pentru că el percepe activitatea din clasă ca pe o amenințare, iar întreruperile reprezintă singura sa modalitate de a se apăra și de a-și păstra respectul de sine; profesorul observă intenția vădită de a perturba lecția și, ca o reacție oarecum spontană, trece la represalii, deoarece consideră că numai așa va influența în bine comportamentul viitor al elevului turbulent. David Fontana conchide: *Dacă profesorul poate determina elevul să accepte o altă interpretare cu privire la natura și scopul activităților din clasă (prin accentuarea laturii nonamenin-*

ţătoare a acestora şi prin protejarea respectului de sine), comportamentul elevului se va schimba fără intervenţia unui program deliberat de modificare a comportamentului[1].

▪ ***Există şi obiecţii în raport cu tehnicile modificărilor de comportament:***

- deşi se vor identifica tipurile nedorite de comportament şi se vor aplica procedurile recomandate, s-ar putea să nu survină nicio schimbare pozitivă în felul de a fi al elevului, ceea ce ar însemna că profesorul nu poate utiliza întăririle pe care le intenţionează; cercetările relevă că această posibilitate există, iar răspunsul la o asemenea situaţie este modelarea: *Modelarea înseamnă susţinerea comportamentului care pare cel mai apropiat de acela considerat dezirabil; aşadar, deşi este posibil ca un elev să nu intre niciodată liniştit şi la timp în sala de clasă, totuşi el va intra uneori mai liniştit, iar profesorul va aproba şi va întări exact aceste intrări mai aproape de normalitate. Cercetările arată că, treptat, prin modelare, comportamentul se va apropia din ce în ce mai mult de comportamentul acceptabil*[2];
- deşi este animat de cele mai bune intenţii, profesorul nu poate ignora orice tip de comportament pe considerentul că nu trebuie să transmită o întărire elevului respectiv; de pildă, nu se pot tolera acele comportamente care îi rănesc pe ceilalţi elevi şi nu se poate tolera „insolenţa extremă", tocmai pentru a nu deveni repere pentru colegi. Profesorul are responsabilităţi nu doar faţă de elevul-problemă, ci şi faţă de colegii acestuia. Dar chiar şi în această situaţie, *riscurile sunt mult mai mari dacă profesorul se lasă cuprins de furie sau de frustrare decât dacă va continua senin activitatea, fără a se lăsa câtuşi de puţin afectat de prostiile unui singur elev*[3].

Există, cum aminteam, şi situaţii extreme, situaţii care impun renunţarea la strategia întăririlor comportamentului pozitiv, profesorul

[1] *Ibidem*, pp. 360-361.
[2] *Ibidem*, p. 361.
[3] *Ibidem*, p. 361.

fiind nevoit să recurgă la eliminarea elevului din sala de clasă; dacă este dat afară din clasă, elevul nu mai are posibilitatea obținerii recompenselor din partea profesorului (câștigarea atenției profesorului, respectiv a colegilor). Dar dacă, așa cum s-a văzut, tocmai nevoia de atenție l-a determinat să se poarte necorespunzător, elevul se va plictisi foarte repede și va dori să se reîntoarcă în sala de clasă; este ceea ce va obține doar dacă va accepta să se poarte în mod corespunzător. Dacă va călca înțelegerea, elevul va trebui să iasă din nou afară.

În genere, amintește David Fontana, îndepărtarea elevilor din sala de clasă este blamată în ultimii ani, deoarece aceștia fie vor pierde elementele de lecție predate cât au fost afară, fie ușa poate avea o fereastră de sticlă, ceea ce le va permite să se strâmbe la colegii lor, distrăgându-i, fie nu le va păsa pur și simplu.

Cercetările au sugerat că obiecțiile anterioare rămân fără obiect dacă școala dispune de o sală numită „de izolare" sau „de detenție", unde elevul respectiv va sta sub supravegherea unui membru al personalului școlii; în încăperea respectivă n-ar trebui să se afle mai mult de doi elevi în același timp, iar media absențelor de la lecție nu va depăși zece minute, adică o perioadă de timp destul de limitată.

Unele obiecții vizează situația în care elevul ar putea găsi distractivă deplasarea repetată până la sala „de izolare" și înapoi; cercetările nu confirmă acest lucru ca pe o regulă, el arătându-se mai degrabă plictisit și oricum neproductiv, pentru că, plimbându-se pe drumuri, este lipsit de posibilitatea de a obține atenția; așa că, după o inițială perioadă de amuzament, nu va mai fi la fel de încântat. În plus, deranjați de preumblarea aceasta repetată, ar putea interveni chiar colegii pentru a-i cere să se potolească.

Analizând comportamentele inacceptabile, profesorul va trebui să stabilească o ierarhie a lor, precum și nivelul de la care este nevoit să intervină, renunțând temporar la strategia modificărilor de comportament; de pildă, ar putea decide că singurul comportament perturbator pe care îl va ignora va fi intrarea zgomotoasă a elevului în sala de clasă; în cazul celorlalte tipuri de comportament indezirabil, se

va mulțumi să intervină verbal, dar intrarea zgomotoasă va fi ignorată sistematic și tot sistematic va fi premiată intrarea normală a elevului în sala de clasă.

Poate că ar mai trebui făcute două remarci cu privire la tehnicile modificărilor de comportament: în primul rând, ele nu vizează exclusiv elevii cu probleme. Elevii de acest tip sunt descriși ca dezvoltând moduri de a fi care au efecte inacceptabile atât pentru colegi, cât și pentru ei înșiși; în această categorie intră ușor elevii izolați sau cei retrași, nu doar cei obraznici.

În cazul elevului izolat, uneori chiar modul profesorului de a se raporta la determinanții săi comportamentali îi întărește modul său de a fi; astfel, dacă în urma eforturilor depuse acesta va face primii pași către interacțiuni cu colegii, iar profesorul îl va abandona imediat pentru a se ocupa de alți elevi cu probleme, profesorul îi va întări caracteristicile comportamentului izolat (de vreme ce, doar atunci beneficiază de atenția profesorului) și nu a comportamentului considerat normal (motivul: la primele semne de interacțiune normală cu colegii, el nu mai beneficiază de atenția specială a acestuia). *Profesorul ar trebui să recompenseze cu atenția sa nu doar comportamentul izolat al elevului, ci în primul rând primele gesturi făcute în direcția celorlalți; asemenea gesturi trebuie urmate de atragerea sa în alte activități și atenția specială a profesorului, cel puțin până când sprijinul ocazional (acces la alte activități interesante care se desfășoară în cadrul unor grupuri de colegi, consolidarea sentimentului de afiliere, dobândirea prieteniei altora etc.) se va dovedi suficient pentru susținerea unui comportament social*[1].

În al doilea rând, rămâne disputa privitoare la nivelul ridicat de manipulare pe care acest tip de tehnici îl conțin; s-ar putea spune că astfel de tehnici nu sunt incompatibile cu o filosofie care susține necesitatea acțiunilor voluntare din partea elevilor; indiferent de perspectivă, tehnicile modificărilor de comportament reprezintă un ajutor practic neprețuit pentru profesori. Ele:

[1] *Ibidem*, p. 362.

- atrag atenţia profesorului asupra comportamentului său şi asupra influenţei acestuia asupra elevilor;
- demonstrează că purtarea elevului poate fi descrisă în termeni obiectivi, ceea ce va ajuta şi la formularea unor soluţii (atunci când este cazul) în aceeaşi termeni;
- reamintesc că purtarea este *învăţată*; că elevii care se comportă în moduri nedorite au deprins aceste modalităţi prin intermediul unor experienţe inadecvate acasă sau în grupul de prieteni;
- atrag atenţia asupra *legii efectului*: comportamentul deprins în mod conştient sau inconştient are consecinţe considerate dezirabile de elevul respectiv;
- accentuează importanţa contextului. Elevii se comportă în modalităţi inacceptabile din cauza interpretării greşite a factorilor de mediu (interpretarea eco-behavioristă).

MODELUL CONSECINŢELOR LOGICE. Acest model a fost iniţiat de Rudolf Dreikurs. Scopul lui este dezvoltarea autodisciplinei elevului. Dreikurs subliniază că elevii trebuie să fie învăţaţi să fie responsabili de modul în care se comportă.

Regulile clasei şi consecinţele logice ale încălcării lor sunt dezvoltate cât mai democratic cu putinţă. *Consecinţele logice* constituie acele experienţe organizate de către profesor pentru a arăta elevilor cum stau lucrurile dincolo de zidurile şcolii. De pildă, dacă un elev face murdărie în clasă, cineva trebuie să cureţe; dacă un elev nu şi-a terminat tema pentru acasă, o poate face în recreaţie sau după ore.

Punerea în practică a consecinţelor logice ale comportamentelor elevilor îi învaţă pe aceştia să evalueze situaţii, să înveţe din experienţă şi să facă alegeri responsabile. Mai departe, Dreikurs sugerează că elevii vor să aparţină unor grupuri (cercuri etc.) şi să câştige acceptarea membrilor grupului respectiv. De aceea, comportamentul lor este orientat către atingerea acestui obiectiv; de multe ori elevii se comportă nepotrivit deoarece cred că aceasta este calea pentru a obţine acceptarea pe care o doresc.

Dreikurs numeşte acest tip de credinţe *scopuri greşite*. Iată câteva exemple de scopuri greşite: captarea atenţiei profesorului, căutarea puterii, încercarea de răzbunare, dorinţa de a fi lăsat în pace etc.

Cheia corectării comportamentului indezirabil stă în identificarea scopului greşit şi în a-l face pe elev să înţeleagă că este vorba de o problemă de comportament.

Elevul trebuie informat asupra consecinţelor logice ale comportamentului său şi trebuie sfătuit să-şi asume o conduită adecvată (amintim aici că în această serie se înscrie şi modelul elaborat de Gordon, pe care l-am prezentat în altă parte).

* * *

Cum, în ciuda utilizării unor strategii de prevenire, apariţia conflictelor este inevitabilă, să abordăm câteva aspecte legate de problemele de comportament. Menţionăm că nu există strategii sigure de rezolvare a conflictelor, dar, în confruntarea din sala de clasă, în concepţia lui Timothy Blair, profesorul poate beneficia de câteva atuuri dacă îşi păstrează cumpătul, evită răspunsurile negative extreme, reacţionează rapid şi nu se sfieşte să ceară ajutor colegilor.

Cele mai frecvente probleme de comportament într-o clasă sunt cele minore: lipsa de atenţie şi de concentrare, distragerea de la subiectul lecţiei, comiterea de pozne etc. Confruntat cu astfel de probleme minore, profesorul trebuie să găsească modalităţi rapide de rezolvare pentru a împiedica răspândirea şi acutizarea lor, pe cât posibil *fără întreruperea fluxului lecţiei* şi *fără perturbarea celorlalţi*.

Kasambira (în *Lesson Planning and Class Management*) aminteşte patru principii care structurează un posibil răspuns al profesorului la astfel de probleme de comportament: principiul saturării, principiul anulării, principiul alternativei incompatibile şi principiul întăririi negative.

• **Principiul saturării** constă în forţarea elevului să-şi continue comportamentul inadecvat până la limita suportabilităţii. De pildă,

dacă unui elev îi place să întrerupă lecția punând întrebări stupide, profesorul l-ar putea îndemna să continue până când obosește, adică până când înțelege că a întrecut măsura sau până când vor interveni colegii, agasați ei înșiși de comportamentul colegului lor.

• **Principiul anulării** este reprezentat de anularea unor recompense din cauza comportamentului inacceptabil al elevului; de pildă, dacă acesta nu-și rezolvă temele pentru acasă, profesorul îi poate ridica dreptul de a conduce discuțiile legate de temele respective.

• **Principiul alternativei incompatibile** presupune recompensarea unui comportament incompatibil al elevului cu un comportament (tot incompatibil) din partea profesorului. De exemplu, dacă un elev întrerupe frecvent lecția, profesorul îl poate „recompensa" pentru momentele în care nu face acest lucru; recompensele ar putea consta în laude la adresa comportamentului considerat dezirabil, astfel elevul fiind pus într-o situație opusă celei scontate.

• **Principiul întăririi negative.** Profesorul poate crea o situație inacceptabilă pentru elev, situație care ar putea înceta doar prin modificarea comportamentului acestuia. Astfel, profesorul poate decide „izolarea" unui elev (sau trimiterea lui la colț) până când acesta își va îmbunătăți comportamentul.

MEDIEREA COLEGILOR

Este un procedeu recomandat de *Indiana University-Center for Adolescent Studies*[1]; medierea reprezintă procesul de rezolvare a disputelor și conflictelor prin intervenția unui factor de mediere, adică a unui factor care nu este implicat în conflict. Scopul medierii este de a administra (în mod constructiv) diferențele dintre elevi, indiferent de natura lor.

Medierea oferă școlilor o alternativă la practicile disciplinare tradiționale; elevii implicați în acest proces, fie ca mediatori, fie ca parte în conflict, învață o cale nouă de rezolvare a disputelor; în pro-

[1] Thomas H. Allen, *Developing a Discipline Plan for You*, www.humboldt.edu/~tha1/discip-options.html

cesul de mediere, elevii special pregătiți își ajută colegii să identifice problemele reale din spatele conflictelor și să găsească soluții.

Medierea colegilor nu-și propune să descopere cine are dreptate și cine greșește; elevii sunt încurajați să se concentreze pe ceea ce s-a întâmplat înainte de conflict și să învețe cum să meargă mai departe împreună, ceea ce constituie o deprindere importantă în lumea de astăzi.

Mediatorii cer colegilor aflați în dispută să-și spună punctul de vedere și le solicită clarificări, acolo unde acestea se impun; în același timp, aceștia îi ajută pe elevi să identifice căi de rezolvare a conflictului.

O componentă-cheie a oricărui proces de mediere este dreptul fiecărui elev implicat în dispută să-și spună povestea și să simtă că altcineva i-a înțeles perspectiva. Nate Johnson afirma: *A ști că există o persoană care înțelege realmente ceea ce spui reduce tensiunea în timpul medierii.*

Nu orice problemă este potrivită pentru acest tip de mediere; de exemplu, bătaia sau, alte activități infracționale grave nu trebuie repartizate programului de mediere al școlii. Situații obișnuite (insultele, gălăgia, îmbrâncirea colegiilor pe holuri etc. au fost rezolvate cu succes prin medierea realizată de către colegi.

Medierea colegilor este o procedură care poate începe doar dacă părțile aflate în conflict sunt de acord și cuprinde mai mulți pași.

- acordul cu privire la regulile de bază;
- ascultarea versiunii fiecărui elev implicat în conflict;
- verificarea tuturor versiunilor;
- discutarea versiunilor;
- elaborarea de soluții;
- discutarea soluțiilor;
- selectarea unei soluții;
- semnarea unui „contract".

În același timp, există câteva reguli de bază pe care trebuie să le respecte participanții, care ar trebui să dorească:

- să rezolve problema;
- să spună adevărul;
- să asculte fără a întrerupe;
- să fie respectuoși;
- să-și asume responsabilitatea pentru respectarea înțelegerii;
- să păstreze confidențialitatea procesului de mediere.

* * *

Ținând sub un control dinamic clasa, profesorul se află în poziția de a rezolva rapid, încă din stadiul incipient, încercările de perturbare a lecției. Știindu-se atent supravegheați, elevii nu vor încerca să profite nici de acele împrejurări în care profesorul nu-i poate privi: când scrie la tablă, când stă la birou sau la pian, când se ocupă de unul sau de mai mulți elevi.

Analizând intervențiile profesorilor, Good și Brophy[1] au ajuns la concluzia că, de multe ori, acestea produc perturbări mai mari decât cele pe care și-au propus să le elimine. De aceea, ei recomandă o combinație între ignorarea comportamentului nedorit și aprobarea sau recompensarea comportamentului dezirabil. Această strategie nu se dovedește întotdeauna eficientă, mai ales în cazul profesorilor tineri. Dacă acestora le scapă o problemă minoră de disciplină, elevii vor considera scăparea respectivă drept un semn de slăbiciune (sau de incompetență) și vor încerca să profite, arogându-și noi drepturi.

Există mai multe tehnici disponibile la care profesorul poate apela în cazul unor greșeli de comportament minore, dar *repetate*, mai

[1] K. O'Leary, K. Kaufman, R. Kass, R. Drabman, „The effects of loud and soft reprimands on the behaviour of disruptive students", în *Exceptional Children*, nr. 145-55, 37 oct. 1970.

ales atunci când acestea amenință să fragmenteze lecția sau să se răspândească la alți elevi; Louis Cohen și Lawrence Manion amintesc următoarele tehnici:

- *Contactul din priviri* este una dintre cele mai eficiente modalități de a opri „infracțiuni" minore înseamnă să privești (pur și simplu) către cel în cauză, stabilind cu el un contact din priviri. O privire rece (fixă) are propria sa elocvență și poate determina recentrarea atenției elevului asupra temei lecției.
- *Contactul prin intermediul gesturilor.* O tehnică eficientă în situații care implică grupuri mici de elevi este utilizarea contactului prin gesturi. Un elev neastâmpărat poate fi ușor potolit atingându-l ușor fie pe cap, fie pe umăr sau printr-un gest semnificativ.
- *Deplasarea către elevul neastâmpărat.* Este suficientă apropierea de elevul vinovat pentru ca acesta (mai ales în cazul elevilor mai mari) să se concentreze din nou asupra lecției.
- *Alte mijloace nonverbale.* Încruntarea, ridicarea sprâncenelor, amenințarea cu degetul, clătinarea capului a dezaprobare. Natura nonverbală a acestor intervenții asigură profesorului posibilitatea de a elimina problemele minore de comportament fără a întrerupe lecția și fără a distrage atenția celorlalți elevi.
- *Invitația la răspuns* este un alt mijloc eficace de a redirecționa atenția elevului asupra lecției. Întrebarea ar trebui pusă astfel încât centrarea atenției să se facă *pe temă*, și nu *pe profesor*. De pildă: *Ce ai face tu într-o astfel de situație*? este o manieră preferabilă unei sintagmei atât de des uzitate: *Ce am spus eu adineaori, George*?

Thomas H. Allen, în studiul *Developing a Discipline Plan for You*[1], consideră că profesorul nu poate desfășura un învățământ de calitate decât în prezența anumitor circumstanțe care, astăzi, nu mai sunt de la sine înțelese. Profesorul trebuie să elaboreze un proiect privitor la aceste circumstanțe, având în vedere că fiecare clasă, obiect de studiu și situație sunt diferite.

[1] Thomas H. Allen, *Developing a Discipline Plan for You*, www.humboldt.edu/~tha1/discip-options.html.

Thomas Allen constată că, începând cu anii 1970, profesorii nu mai sunt capabili să mențină ordinea în sala de clasă doar prin afirmarea autorității lor: *În genere elevii aveau un comportament rezonabil, rareori necesitând mai multă atenție disciplinară din partea profesorului; dar vechile metode au început să devină ineficiente*[1].

Începând cu anii 1970, sub presiunea realității din școli, specialiștii în științele educației au elaborat un număr de modele privind controlul în sala de clasă; aceste modele constituie modalități sistematice, coerente, de abordare și control a problemelor de disciplină (cele mai importante au fost deja descrise mai înainte). Pornind de la ideile oferite de aceste modele se poate elabora un proiect individualizat privind disciplina în sala de clasă. Participanții la un seminar organizat de Thomas Allen au sugerat următoarea structură a unui asemenea proiect:

▪ **Reguli pentru elevi:**

- să ajungi la timp la școală;
- să respecți procesul de predare/învățare;
- să ridici gunoiul și să-l depozitezi la coș;
- să demonstrezi respect mutual pentru procesul de predare/învățare;
- să desfășori activitățile din sala de clasă doar acolo;
- să nu porți șepci pe cap în sala de clasă;
- să nu arunci cu bile de plastilină;
- să nu alergi;
- să nu te bați cu mâncarea;
- să fii cooperant;
- să nu fumezi în sala de clasă;
- să asculți în liniște;
- să dai curs imediat indicațiilor profesorului;
- să nu vorbești atunci când se face prezența;
- să utilizezi un limbaj adecvat în sala de clasă.

[1] *Ibidem.*

- să nu intri cu gumă de mestecat în sala de clasă;
- să nu iei ceva ce nu-ţi aparţine;
- să nu-i deranjezi pe cei care lucrează;
- să-i respecţi pe ceilalţi;
- să stai de fiecare dată pe locul repartizat
- să ai grijă de echipamentele şi aparatura din laborator;
- să prezinţi la timp temele pentru acasă;
- să nu strigi în sala de clasă;
- să respecţi regulile convenite cu profesorul.

▪ **Reguli pentru profesori**

- să folosească contactul din priviri;
- să se afle în proximitatea elevilor;
- să aibă gesturi calme;
- să aşeze mâna pe banca sau pe cartea elevului;
- să deschidă cartea elevului şi să arate tema care urmează a fi rezolvată;
- să aprindă şi să stingă lumina;
- să utilizeze presiunea colegilor (poate fi sprijinită, dar nu direcţionată);
- să se apropie de elevul care, din diferite motive, nu este atent;
- să ignore cu bună ştiinţă problemele nesemnificative de comportament;
- să vorbească cu elevul respectiv după lecţie;
- să încuviinţeze din cap sau să sublineze din priviri;
- să se deplaseze (lasând impresia că se află peste tot şi că nu-i scapă nimic);
- să arate către elev;
- să realizeze gesturi cu mâna.

În aceste situaţii s-au inventariat şi o serie de comportamente pentru care sunt aşteptate *consecinţe pozitive*. Acestea se referă la

urmările pe care ar trebui să le aibă acele comportamente individuale (sau de grup) considerate dezirabile:

▪ **Consecințe pozitive:**

- dreptul de a alege filmul pentru lecție;
- dreptul de a alege muzica din pauze;
- dreptul de a avea invitați la anumite lecții;
- excursii gratuite;
- timp suplimentar în sala computerelor;
- scrisori de laudă trimise acasă;
- lecturi la alegere;
- scutire de temele pentru acasă;
- premii acordate în cadrul unor ceremonii;
- premieri între patru ochi;
- dreptul de a modera discuțiile pe o temă aleasă de elev;
- bilete gratuite la tombolă;
- bilete gratuite la cinema sau la concerte;
- dreptul de a organiza petrecerea clasei;
- scrierea unui eseu fără o temă impusă.

▪ **Consecințe negative:**

- reținerea la școală după ore (caz în care trebuie anunțați părinții și directorul);
- trimiterea în sala elevilor pedepsiți;
- chemarea părinților la școală;
- avertisment la prima abatere;
- contract privind comportamentul viitor al elevului;
- izolare (în sala de clasă sau în sala elevilor pedepsiți);
- anularea participării la anumite activități (la cele dorite);
- numele și, eventual, pedeapsa scrise pe tablă;
- trimiterea unei scrisori părinților;
- suspendarea unor privilegii;
- interdicția de a părăsi banca;

BCU "I. VIANU" UNIVERSITY LIBRARY

- impunerea unor activități suplimentare (atenție la riscul de a echivala școala cu pedeapsa);
- scuze cerute colegilor (doar dacă acceptă să facă acest lucru);
- menținerea curățeniei în sala de clasă;
- trimitere la director;
- organizarea unei întâlniri între profesor, părinte, elev, director;
- eliminarea de la ore pe o durată determinată de timp.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Capitolul 9

Comportamentul perturbator – modalități de intervenție a profesorului

Nu există tehnici infailibile de management și control al clasei. Strategiile și procedeele sugerate deja sunt mai degrabă rezultatul generalizat al unor investigații empirice de durată, decât soluții certe, fundamentate pe legi științifice. Asimilarea lor va contribui la introducerea profesorilor tineri în lumea codurilor și ritualurilor specifice profesiunii, cu avantajele și dezavantajele de rigoare.

Managementul și controlul clasei vizează nu numai problemele minore care pot apărea într-o sală de clasă, ci și – cu precauțiunile deja amintite – problemele serioase de comportament și disciplină. Pentru rezolvarea acestora sugerăm:

- **Intervenția directă.** Ocupându-se de această modalitate, Good și Brophy[1] au subliniat că ea poate îmbrăca două forme; potrivit primei forme, profesorul poate cere imperativ încetarea comportamentului perturbator, indicând apoi comportamentul dezirabil în situația dată. O astfel de intervenție trebuie să fie scurtă, directă și la obiect și cuprinzând numele elevului, identificarea comportamentului indezirabil, și sugerarea comportamentului alternativ. A doua formă constă în reamintirea sistemului de reguli existent (mai ales dacă acesta a fost negociat cu elevii) și a comportamentului ce se așteaptă din partea lor. Dacă s-a ivit o situație neașteptată, ea poate oferi prilejul unor revizuiri atât ale regulilor existente, cât și a standardelor care definesc ceea ce se numește un comportament dezirabil.

[1] T. Good, J. Brophy, *Looking in Classrooms*, Harper and Row, New York, 1973.

- **Admonestarea elevilor care creează probleme de disciplină.** Această modalitate a fost cercetată cu precădere de către Kass, Kaufman, O'Leary şi Drabman[1]. Studiul lor a vizat efectul admonestării cu voce tare în faţa clasei sau al admonestării între patru ochi asupra comportamentului elevilor. Pe scurt, din cinci clase cu probleme serioase şi frecvente de disciplină au fost selectaţi câte doi elevi. În prima fază a experimentului, aproape toate admonestările s-au făcut cu voce tare în faţa clasei. În faza a doua, profesorii au utilizat doar admonestarea între patru ochi. Utilizându-se admonestările între patru ochi, frecvenţa problemelor de disciplină s-a redus semnificativ.
- **Tehnicile interviului.** Ocupându-se de această modalitate, Saunders[2] a schiţat două forme de interviu: investigativ şi interviul bazat pe relaţia de încredere:

a. **interviul investigativ** este o strategie utilă în cazul unor forme mai serioase de comportament indezirabil şi poate fi folosită atunci când sunt implicaţi unul sau mai mulţi elevi. Interviul investigativ ar trebui să vizeze numai elevul/elevii implicaţi în incident şi – acolo unde este posibil – după ce s-au mai liniştit puţin lucrurile. Se încearcă astfel minimizarea efectelor şi a posibilităţilor de extindere a incidentului. Dacă sunt implicaţi mai mulţi elevi, ar trebui să i se permită fiecăruia să-şi prezinte propria versiune asupra a ceea ce s-a întâmplat, profesorul trebuind să intervină doar pentru clarificarea faptelor şi pentru a discerne între fapte şi opinii; ar trebui apoi soluţionate discrepanţele dintre diferitele versiuni, pentru a se obţine una finală, acceptabilă şi acceptată de către toţi elevii implicaţi.

Saunders avertizează asupra mecanismelor psihologice de apărare pe care teama le poate declanşa la elevi, mecanisme care vor distorsiona imaginea lor asupra faptelor. Aceste mecanisme sunt: *ne-*

[1] K. O'Leary, K. Kaufman, R. Kass, R. Drabman, „The effects of loud and soft reprimands on the behaviour of disruptive students", în *Exceptional Children,* nr. 145-55, 37 oct. 1970.

[2] M. Saunders, Class *Control and Behaviour Problems: A Guide for Teachers,* Mc.Graw-Hill, Inc., Maidenhead, 1979, pp. 78-79.

garea, proiecția, raționalizarea. Acolo unde este posibil, aceste mecanisme ar trebui puse în lumină și este necesară o discuție cu cei în cauză despre efectele lor. Iată câteva repere de urmărit în timpul unui interviu investigativ:

– nu te implica emoțional;
– dacă este posibil, exclude de la discuții elevii care nu sunt implicați în incident;
– fă-i pe elevii implicați să-și expună versiunea proprie asupra celor întâmplate;
– încearcă să clarifici faptele și să elimini opiniile;
– încearcă să descoperi funcționarea mecanismelor de apărare;
– discută cu elevii în cauză despre prezența mecanismelor de apărare (dacă este posibil)
– fii atent la acțiunile tale: ele servesc drept model pentru elevi.

Un interviu investigativ cunoaște mai multe finalizări: impresionarea elevilor, pedepsirea celor vinovați și, trimiterea acestora la o instanță superioară (directorul, de pildă);

b. **interviul bazat pe relații de încredere** se referă la cazul când în „culpă" se află un singur elev, care a dobândit încrederea profesorului și care pare a fi dispus să recunoască greșelile pe care le-a comis. Iată grila unui astfel de interviu:

– discută între patru ochi cu elevul;
– nu recurge la intimidări mai mult sau mai puțin voalate;
– valorifică bunele relații cu elevul, anterioare incidentului aflat în discuție;
– subliniază nevoia de sinceritate;
– subliniază posibilele consecințe ale comportamentului său, dar fără a face referire la o posibilă pedeapsă;
– abordează problema conduitei viitoare a elevului.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Capitolul 10

Strategii şi tehnici de rezolvare a situaţiilor conflictuale în sala de clasă

Sala de clasă trebuie abordată astăzi ca un spaţiu de confruntare, unde nu întotdeauna profesorul beneficiază de o poziţie privilegiată. De multe ori sursele confruntării se află în exterior (frustrări sociale, probleme familiale etc.), dar acest lucru nu înseamnă faptul că profesorul le poate ignora.

Considerăm că dimensiunea terapeutică a rolului social al profesorului se impune în prezent cu tot mai multă pregnanţă. Pentru a face faţă noilor condiţii, profesorul poate recurge, după cum nota Saunders[1], la trei tipuri de strategii: strategii de evitare, strategii de diminuare şi strategii de confruntare.

• **Strategiile de evitare** includ: cultivarea unei toleranţe largi din partea profesorului, simularea bolii, plasarea conflictului în registrul glumei. Dacă a dovedit constant toleranţă, un profesor aflat în dificultate poate ignora momentan criza creată în sala de clasă, fără a-şi pierde credibilitatea.

Sub masca bolii profesorul poate evita implicarea într-un conflict pe care simte că nu-l va putea stăpâni, fără ca acest lucru să-i compromită autoritatea în viitor.

Acelaşi rost îl are şi utilizarea registrului glumei.

Deşi aceste strategii pot părea exotice profesorilor din ţara noastră, ele fac parte din arsenalul curent al profesorilor din alte ţări, impuse fiind de variabilele tot mai numeroase care pot influenţa un

[1] M. Saunders, *op. cit.*, pp. 83-84.

conflict din sala de clasă. Saunders subliniază fără echivoc şi „precaritatea" acestor strategii: *Strategiile de evitare pot să aibă o anume valoare de supravieţuire, dar ele nu rezolvă mare lucru, atâta timp cât profesorul nu câştigă nicio satisfacţie profesională, iar conflictul nu este rezolvat*[1].

• **Strategiile de diminuare** includ: acţiunile de amânare, răspunsurile tangenţiale, evitarea, apelurile la generalizare.

Acţiunile de amânare, aşa cum sugerează chiar numele, implică amânarea unor decizii pentru a evita precipitarea unei crize sau pentru că profesorul nu este sigur de urmările imediate ale deciziilor pe care urmează să le ia.

Răspunsurile tangenţiale sunt acelea care vizează problemele periferice, ignorând deliberat sursele principale de conflict.

Profesorul recurge la *evitare* atunci când este invitat să ia poziţie într-un conflict, ştiind dinainte că orice poziţie ar adopta, aceasta ar duce la escaladarea conflictului.

Apelul la generalizare este utilizat atunci când profesorul vrea să descurajeze o solicitare imperioasă din partea unui elev; el trebuie să demonstreze elevului că, venită din partea lui, cererea este rezonabilă, dar venită şi din partea altor colegi care ar putea invoca precedentul creat, ea îşi pierde acest caracter, devenind nerezonabilă. Saunders notează că şi acest tip de strategii este nesatisfăcător, pentru că nu rezolvă situaţia conflictuală.

• **Strategiile de confruntare** includ: strategiile de putere şi strategiile de negociere.

Un profesor recurge la strategii de putere când aplică metoda *divide et impera* (efectul ar fi fragmentarea situaţiei conflictuale sau a masivităţii grupului de elevi angajaţi în conflict):

– recurge la procedee axate pe principiul pseudo-puterii, adică proferând ameninţări pe care ştie că nu le va traduce în practică;
– manipulează recompense;

[1] *Ibidem*, p. 87.

– face apel la tradiția școlii: *Nu așa se procedează în școala noastră.*

• **Strategiile de negociere** se pot aplica doar când deznodământul situației conflictuale nu pare a fi iminent, iar „actorii" par dispuși să accepte o soluție rațională. În acest sens, Saunders amintește trei procedee: compromisul, apelul la afiliere și pseudo-compromisul.

Compromisul reclamă o atenție sporită din partea profesorului, deoarece poate constitui un precedent la care elevii pot recurge ulterior.

Apelul la afiliere nu se poate produce decât dacă există deja un sistem curent și acceptat de permisivități și interdicții care să le permită elevilor „neutri" să se desolidarizeze de „turbulenți" fără ca acest lucru să afecteze relațiile lor ulterioare. De aceea, profesorul trebuie să recurgă la acest procedeu doar în ultimă instanță și numai dacă are siguranța respectivului sistem de permisivități și interdicții.

Pseudo-compromisul ridică probleme ulterioare detensionării situației, legate de posibila stare de frustare pe care o poate resimți elevul, dacă nu a înțeles între timp că pretențiile lui sunt absurde sau exagerate.

În același context cu Saunders, C. Watkins și H. Wagner[1] sugerează câteva exigențe a căror respectare poate contribui la detensionarea unei situații conflictuale:

- evită confruntarea cu elevii în fața clasei, deoarece poziția lor poate câștiga noi aderenți;
- întreabă elevul dacă disputa este atât de importantă pentru el încât să merite o asemenea escaladare;
- evită amenințările de orice fel, mai ales acelea care pot fi percepute ca amenințări fizice;
- caută acea alternativă care să dea câștig de cauză amândurora;

[1] C. Watkins, P. Wagner, *School Discipline: A Whole-School Approach*, Basil Blackwell, Oxford, 1987, p. 67.

- încurajează elevul să spună cât mai multe despre percepția sa asupra stării conflictuale;
- explică în mod limpede propria percepție asupra stării conflictuale respective.

În același context se înscriu și sugestiile Laurei Rose[1]:

▪ **Iubește elevii:**

- stabilește relații și încurajează relațiile dintre elevi;
- tratează fiecare elev cu respect;
- stabilește o atmosferă de concentrare în sala de clasă;
- acționează în vederea afilierii și maturizării fiecărui elev;
- elaborează planuri specifice pentru elevii cu nevoi speciale – ajută-i;
- nu este nevoie să-i determini să gândească: „Trebuie neapărat să câștig".

▪ **Așteaptă-te la cel mai bun comportament din partea elevilor și comunică-le acest lucru:**

- stabilește reguli și standarde simple pentru ceea ce consideri a fi comportament dezirabil (transmite siguranță, fii amabil și eficient; elevii trebuie să simtă că în sala de clasă sunt în siguranță din punct de vedere fizic, intelectual și emoțional);
- utilizează modelarea și jocul de roluri pentru a le transmite un comportament respectuos, dezirabil;
- nu accepta mai puțin, manifestă explicit dezacordul tău;
- nu cheltui energie schițând răspunsuri pentru fiecare comportament greșit.

▪ **Stabilește planuri în vederea sprijinirii comportamentului dezirabil:**

- pregătește lecții care să aibă înțeles pentru elevi cu predispoziții și interese diferite;
- pregătește strategii de supraveghere pentru a fi sigur că elevii își îndeplinesc sarcinile;

[1] Laura Rose, *Laura Rose's Personal Management Suggestions-Without a „System"*, www.humboldt.edu/~lfr1/

- exersează comportamentele de bază din sala de clasă;
- formulează aşteptări adecvate vârstei elevilor;
- anticipează posibilele probleme de disciplină în scopul prevenirii lor (Dacă profesorul utilizează strategii de prevenire, doar 10% din efortul său va fi îndreptat către rezolvarea problemelor de disciplină);
- oferă întăriri şi recompense elevilor care îşi îndeplinesc sarcinile;
- în cazul unui comportament perturbator, deplasează-te către elevul în culpă şi spune ceva de genul: *Te rog, ocupă-te de tema ta*;
- utilizează umorul şi ironia într-o manieră stimulativă pentru elevi;
- arată locul unde sunt afişate regulile sau utilizează oricare alt semnal pentru elevul care nu-şi vede de treabă;
- spune: *Te rog să iei o pauză, revino cât de repede poţi.*
- **În cazul unor comportamente perturbatoare repetate profesorul trebuie să aibă consecinţele deja pregătite; utilizarea lor trebuie combinată cu o atitudine care spune:** *Tu ai responsabilităţi faţă de tine şi faţă de colegi* (consecinţele pot fi selectate în conformitate cu unul din următoarele sisteme de disciplină: Glasser, Dreikurs, Canter, Jones etc.):
- subliniază consecinţele logice ale comportamentului elevului;
- determină pierderea unor privilegii combinând-o cu oferta unor posibilităţi de a le recupera: *Tu ai ales să..., deci nu mai poţi să... până nu...*;
- adresează întrebări de tip Glasser, care să conducă la o înţelegere şi la un angajament din partea elevului (nu este recomandabilă întrebarea: de ce?);
- foloseşte mesaje centrate pe elev: *Dacă tu nu-ţi faci treaba, nu pot să te ajut în niciun fel*;
- organizează şedinţe care ar putea conduce la un contract şi la sublinierea unor consecinţe posibile;
- cere elevului să aştepte în vreme ce tu te gândeşti (chipurile) la ceea ce a făcut.

▪ **În cazul comportamentului scandalos şi care riscă să capete amploare, profesorul are nevoie de un plan de urgenţă:**

• transmite un mesaj clar cu privire la ceea ce înseamnă un mediu sigur, cu graniţe evidente pentru toată lumea;
• obligă elevul să-şi sune părinţii sau să le scrie o scrisoare (dacă greşeala lui nu ridică şi alte probleme);
• organizează o şedinţe" cu angajamente şi consecinţe (cu sau fără contract);
• cere elevului să aştepte în timp ce tu decizi ce este de făcut;
• foloseşte consecinţele pe care elevul le-a acceptat prin contract;
• deplasează elevii către altă sală de clasă, lasă-l pe cel care s-a comportat necorespunzător acolo;
• surprinde-l cu simpatia şi respectul său: *Nu pot să cred că tu ai făcut asta*!

▪ **Cel mai important lucru pentru profesor ar trebui să fie modul în care va configura un scenariu educaţional plecând de la regulile de mai sus:**

• întrebă-te: *De ce nu merge planul meu? Ce am făcut sau ce am neglijat să fac? Ce îl deranjează pe acest elev şi ce anume îl motivează să adopte un comportament indezirabil? Ce pot face eu în privinţa asta*?
• elaborează un plan nou, eventual cu ajutorul elevilor, al părinţilor, al celorlalţi profesori ai clasei;
• urmăreşte eficienţa noului plan şi revizuieşte ceea ce este de revizuit
• munceşte oricât de mult pentru a crea raporturi, a încuraja afectivitatea şi comportamentele pozitive

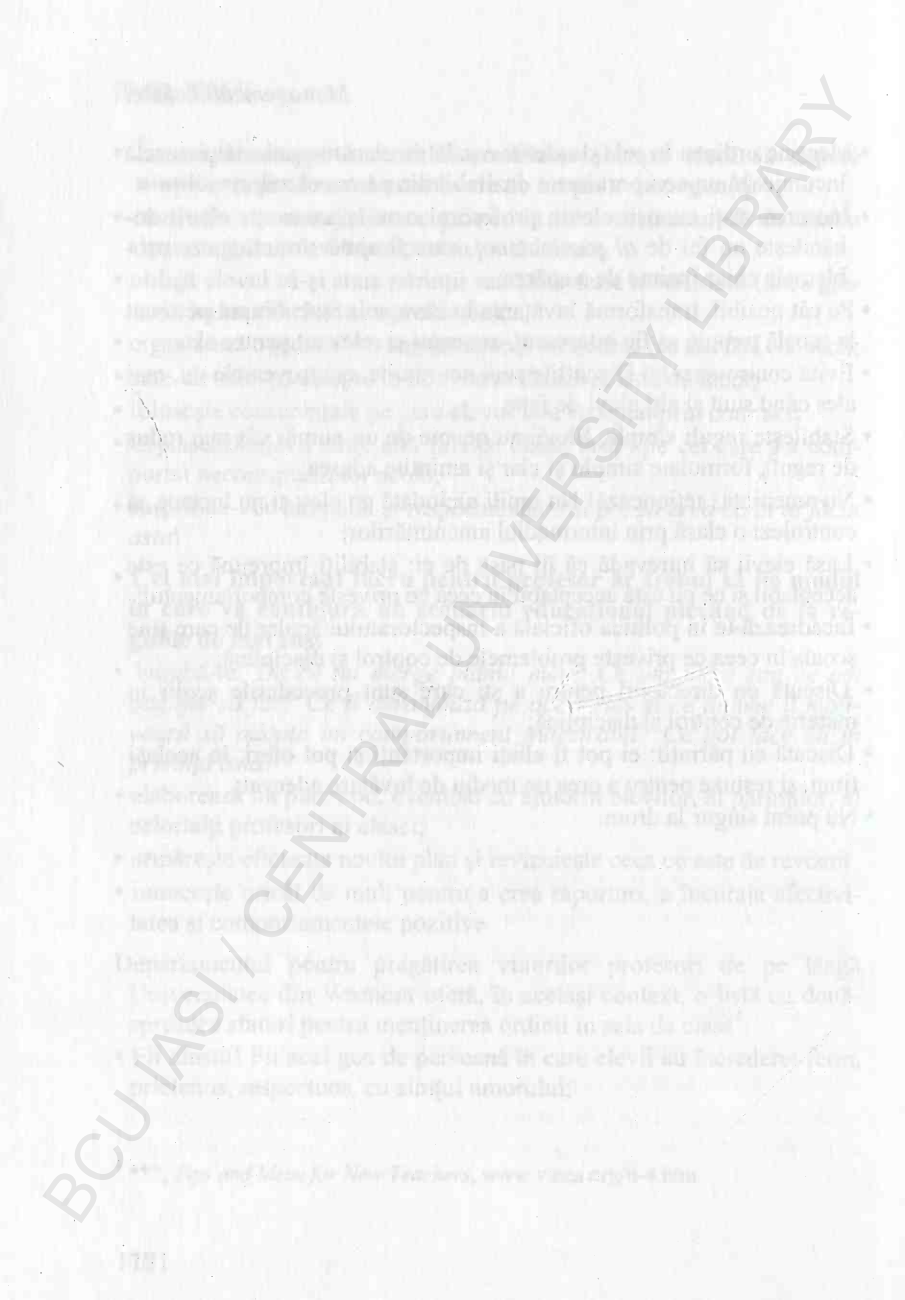
Departamentul pentru pregătirea viitorilor profesori de pe lângă Universitatea din Vermont oferă, în acelaşi context, o listă cu douăsprezece sfaturi pentru menţinerea ordinii în sala de clasă[1]:

• Fii cinstit! Fii acel gen de persoană în care elevii au încredere: ferm, prietenos, respectuos, cu simţul umorului;

[1] ***, *Tips and Ideas for New Teachers*, www.vtnea.org/ti-4.htm

- Menține ordinea în sala de clasă: o sală de clasă organizată și veselă încurajează un comportament dezirabil din partea elevilor;
- Încearcă să-ți cunoști elevii; profesorul care își cunoaște elevii dobândește un fel de *al șaselea simț*, care îl ajută să anticipeze problemele chiar înainte de a apărea;
- Pe cât posibil, transformă învățarea în ceva amuzant: timpul petrecut la școală trebuie să fie interesant, amuzant și relevant pentru elev;
- Evită controversele! Discuțiile sunt neprețuite, controversele nu, mai ales când sunt și alți elevi de față;
- Stabilește reguli simple. Elevii au nevoie de un număr cât mai redus de reguli, formulate simplu și clar și amintite adesea;
- Nu amenința, acționează! Nu umili niciodată un elev și nu încerca să controlezi o clasă prin intermediul amenințărilor;
- Lasă elevii să întrevadă că îți pasă de ei: stabiliți împreună ce este acceptabil și ce nu este acceptabil în ceea ce privește comportamentul;
- Încadrează-te în politica oficială a inspectoratului școlar de care ține școala în ceea ce privește problemele de control și disciplină;
- Discută cu directorul pentru a ști care sunt procedurile școlii în materie de control și disciplină;
- Discută cu părinții: ei pot fi aliați importanți și pot oferi, în același timp, și resurse pentru a crea un mediu de învățare adecvat;
- Nu porni singur la drum.

BCU IAȘI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY


BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Capitolul 11

Despre recompense şi rolul lor în managementul clasei

Marea majoritate a lucrărilor de psihologia educaţiei amintesc de rolul semnificativ al recompenselor interne şi externe în formarea şi întărirea motivaţiei elevilor. Cele două tipuri de recompense pot juca un rol important şi în managementul şi controlul clasei. Dintre recompensele externe amintim: note, diplome, premii, laude în public, excursii sau tabere gratuite etc. În cazul recompenselor interne, putem face referire la: sentimentul de împlinire provocat de lucrul bine făcut, satisfacerea curiozităţii, plăcerea resimţită la rezolvarea unei probleme sau la atingerea unui standard pe care elevul l-a fixat singur, fără implicarea profesorului.

Deşi nu se află sub controlul direct al profesorului, recompensele interne pot fi influenţate prin intermediul celor externe. Printre recompensele accesibile profesorului, cele mai la îndemână sunt premiile, iar C. Madsen, W. Becker şi D. Thomas[1] au arătat că premierea comportamentelor dezirabile pare a fi cheia unui management eficient al clasei.

Însă trebuie avut în vedere că premiile pot produce, pe lângă efectele benefice, şi efecte nedorite. În acest sens, W. Waller scria: *Întreaga problemă a controlului prin premii este o enigmă şi este un pic paradoxală. Unde este aplicată cu înţelepciune, metoda contro-*

[1] C. Madsen, W. Becker, D. Thomas, „Rules, praise and ignoring: elements of elementary classroom control", în *Journal of Applied Behaviour Analysis*, nr. 139-50, 1968.

lului prin premii poate avea drept rezultat stabilirea unor relații optime între profesor și elevi. Unde metoda este aplicată fără înțelepciune, ea este ineficace și, în ultimă instanță, dăunătoare pentru elevi. Premiul trebuie să fie întotdeauna meritat și trebuie să fie întotdeauna discret, altfel standardele își pierd semnificația. Premiul „ieftin" jignește și dezamăgește în același timp, anulând distincția dintre performanță și mediocritate. Premierea trebuie să cunoască întotdeauna o scală de aprecieri; apelul la superlative creează elevului un sentiment de confort și de „amețeală", blocând până la urmă performanța. Premierea trebuie utilizată astfel încât să deschidă căi de „creștere" și nu să le închidă. Premiile trebuie să fie acordate întotdeauna cu sinceritate; în absența sincerității, ele nu-și ating scopul. Ca mijloace de control, premiile trebuie să fie adaptate particularităților elevilor. Ele trebuie să fie folosite frecvent, dar numai în situații adecvate, și nu trebuie să fie transformate într-o politică invariabilă[1].

Acordarea unui premiu face plăcere oricui, iar profesorul trebuie să orienteze acest sentiment în vederea obținerii unor comportamente dezirabile: muncă, spirit de colaborare, răspunsuri rapide. Pentru maximizarea efectelor sale, premierea nu trebuie să vizeze numai cea mai bună lucrare de control, cel mai bun comportament, performanța absolută. Ideea este că nu trebuie premiați mereu doar cei care strălucesc oarecum de la sine, ci dimpotrivă, că premiul este la îndemâna tuturor elevilor care se străduiesc. De pildă, când în anumite situații sunt implicați și elevi mai puțin dotați, este de dorit să se premieze efortul, și nu rezultatul obținut; la fel în cazul elevilor dotați, dar fără încredere în forțele proprii.

Există două modalități de premiere a unui elev: *în public* și *între patru ochi*. Premierea în public se poate face în fața clasei sau în cadrul unei ceremonii aparte, în prezența elevilor din întreaga școală. Cuvântul de laudă spus elevului între patru ochi nu este atât de uzitat, deși ar trebui recurs la acest procedeu mai ales în cazul elevilor rebeli.

[1] W. Weber, *The Sociology of Teaching*, John Wiley, NewYork, 1932, pp. 230-231.

Despre astfel de situații Marland scria: *Dacă, așa cum este adesea cazul, elevul provoacă grupul prin comportamentul său ostentativ, el va detesta premierea în public, ca pe un atac la reputația sa, astfel încât va recurge la anumite forme de expresie sau gesturi care nu numai că vor anula efectul premierii, dar, mai mult decât atât, asociate și cu disprețul său, vor devaloriza ideea premierii în sine, în ochii celorlalți*[1].

Aceasta nu înseamnă că el nu dorește premiul, cică nu-l dorește oferit în public. Pentru un astfel de elev premierea între patru ochi este necesară și eficientă. Premierea verbală poate fi întărită printr-o serie întreagă de semnale non-verbale, care toate semnifică aprobarea profesorului; evident, aceste semnale pot fi utilizate și în alte contexte cu același sens, de aprobare. De pildă, un zâmbet, o înclinare afirmativă a capului, o mângâiere pe spate, o mână pusă pe umăr – toate indică acceptarea comportamentului elevului. În mod similar se mai pot folosi: expunerea ideilor unui elev pe tablă ori publicarea lor în revista școlii, expunerea unei lucrări pentru a putea fi văzută de întreaga școală etc. Chiar și o simplă privire poate fi semnificativă în acest context.

Timothy Blair a sistematizat caracteristicile unor **recompense eficiente**:

- se oferă din când în când (de câte ori este cazul), nesistematic;
- specifică detaliile realizării pentru care elevul este recompensat;
- relevă spontaneitate, varietate și alte semne de credibilitate; sugerează clar centrarea atenției profesorului pe îndeplinirea sarcinilor specifice de către elevul recompensat;
- recompensează atingerea unor standarde specificate anterior (care pot include și efortul depus pentru atingerea standardelor; precizarea vizează acele situații repetate în care unii elevi nu pot atinge standardele de performanță, deci nu pot fi recompensați. În schimb, dacă profesorul nu arată – prin recompensă – că le-a observat efortul, se pot resemna);

[1] M. Marland, *The Craft of the Classroom*, Heinemann Educational, Londra, 1975.

- furnizează elevilor informații (feed-back) despre nivelul de competență și despre valoarea realizărilor lor;
- orientează elevii spre o apreciere mai exactă a eficacității comportamentului lor în timpul realizării temelor, a eficienței modului lor de a gândi rezolvarea unor probleme;
- performanțele trecute reprezintă contextul în funcție de care sunt apreciate performanțele actuale ale elevului;
- se atribuie pentru un efort încununat de succes, pentru perfecționarea unor capacități, implicând supoziția că, pe viitor, sunt așteptate performanțe asemănătoare;
- sprijină motivația intrinsecă (elevul crede că face eforturi pentru că îi place subiectul și/sau este interesat în perfecționarea acelui tip de capacități);
- centrează atenția elevului pe comportamentul propriu, desfășurat în timpul realizării performanței;
- întărește comportamentul dezirabil care a avut drept consecință atingerea performanței recompensate;

Tot el a sistematizat și elementele care definesc **recompensele ineficiente**:

- se oferă la întâmplare;
- vizează reacții pozitive globale, nespecifice, din partea elevului, acesta discriminând cu dificultate elementele care l-au pus în situația de a fi recompensat;
- relevă o anumită periodicitate, ceea ce îl obligă pe profesor să acorde o recompensă indiferent de performanțe (pentru că a venit timpul);
- recompensează doar participarea, ignorând performanța;
- nu oferă informații relevante (feed-back) despre performanța atinsă, despre modalitățile de atingere a performanței, sau oferă informații generale, vagi;
- orientează elevul spre comparația cu ceilalți (nu cu sine), încurajând competiția (ceea ce nu este întotdeauna de dorit din punct de vedere educativ);

- drept context pentru a descrie performanța actuală a unui elev sunt utilizate performanțele colegilor;
- se oferă fără o relație evidentă cu efortul depus de elevul respectiv;
- se atribuie doar atunci când sunt puse în joc anumite talente sau în situații în care decisivi au fost factorii externi: norocul, o temă prea ușoară etc.;
- sprijină o motivație extrinsecă (elevii fac eforturi din rațiuni exterioare: ca să facă plăcere profesorului, ca să câștige o competiție sau o recompensă);
- centrează atenția elevilor pe profesor, ca figură exterioară a autorității și care îi manipulează;
- nu centrează atenția elevului pe comportamentul relevant pentru atingerea performanței preconizate[1].

Marvin Marshall[2] subliniază că recompensa nu trebuie asimilată mitei, elevii nu trebuie să fie mituiți pentru a se comporta într-un mod adecvat. Despre recompense acesta afirmă:

- recompensele pot fi considerate drept o confirmare minunată a efortului și a talentului elevilor;
- recompensele pot constitui stimulente foarte eficiente, dacă elevii au decis că merită să muncească pentru a le primi;
- recompensele primite pentru comportamentele dezirabile sunt contraproductive, deoarece atunci când își recompensează elevii pentru comportamentul așteptat, profesorul trimite un semnal fals (societatea nu oferă astfel de recompense);
- dacă va fi recompensat pentru comportamentul așteptat, elevul se va obișnui să întrebe: *Dacă fac ceea ce îmi ceri, ce primesc în schimb?* Această abordare subminează valorile comunității și democrației, responsabilitatea socială, încurajând egoismul și nonimplicarea;

[1] T. Blair, *op. cit.*, pp. 38-39.
[2] M. Marshall, *Rewards*, www.marvinmarshall.com/Rewards.html.

- mesajul că un comportament este bun deoarece este recompensat vizează nivelul cel mai de jos al valorilor etice: „Ceea ce fac trebuie să fie bun de vreme ce am fost recompensat";
- oferind astfel de recompense nu se încurajează deloc dezvoltarea morală; bun sau rău, drept sau nedrept, just sau injust, moral sau imoral, nimic nu contează, din moment ce factorul determinant îl constituie premierea;
- recompensarea comportamentului aşteptat presupune că acel comportament nu este valoros în sine, ci doar pentru că a fost premiat.

În învățământul primar, deşi se aplică aceleaşi principii, nu sunt întotdeauna aplicabile toate ideile privind recompensele; de aceea, în ceea ce îi priveşte pe elevii mici, se recomandă să li se permită[1]:

- să stea la catedră;
- să aibă grijă în timpul orelor de şcoală de animalele clasei;
- să fie sunați părinții pentru a li se spune despre meritele copilului lor;
- să aibă dreptul să deseneze pe tablă;
- să fie primul în rând;
- să rezolve doar jumătate din temele pentru acasă;
- să aleagă orice îndatorire din şcoală în săptămâna respectivă;
- să aleagă muzica pentru pauze, eventual să aducă o casetă cu muzica respectivă;
- să ia acasă casetofonul şcolii până a doua zi;
- să utilizeze cretă colorată;
- să organizeze toate activitățile din sala de clasă în ziua respectivă;
- să invite o persoană care să le vorbească despre un subiect ales de elevul recompensat;
- să primească o sticlă cu răcoritoare;
- să fie cel care îi ajută în clasă pe cei mai lenți;
- să-l ajute pe profesor;
- s-o ajute pe secretara şcolii;
- s-o ajute pe bibliotecara şcolii;

[1] ***, *A List of Rewards Ideas*, http://www.canteach.ca/elementary/ classman2.html

- să utilizeze ştampile şi cerneală;
- să utilizeze scaunul profesorului;
- să ia un joc acasă până a doua zi;
- să aleagă lectura pe care o va citi profesorul;
- să-şi aleagă banca pe care o doreşte;
- să ţină o jucărie pe bancă;
- să mânuiască proiectorul;
- să utilizeze computerul;
- să utilizeze aparatul video;
- să expună o problemă colegilor;
- să fie conducătorul unui joc din sala de clasă;
- să aleagă poziţia din cadrul unui joc din sala de clasă;
- să citească lectura pe care a ales-o;
- să aducă un poster care îi place pentru a fi afişat o perioadă de timp;
- să aleagă filmul pe care îl vor vedea cu toţii.

La aceeaşi adresă pe internet sunt prezentate şi câteva modalităţi de a încuraja comportamentul pe care profesorul îl consideră dezirabil; ele sunt adecvate învăţământului primar. Astfel, se va insista pe:

- *Stabilirea regulilor clasei.* Elaborarea regulilor clasei şi a consecinţelor respectării sau a nerespectării acestora ar trebui să se facă prin implicarea elevilor.
- *Folosirea cardurilor colorate.* Pe perete ar trebui să existe o hartă cu numele tuturor elevilor; în dreptul fiecărui nume va exista un plic în care se vor pune carduri de diferite culori, fiecare culoare având semnificaţia ei. Astfel: culoarea roşie echivalează cu reamintirea unor reguli şi a consecinţelor încălcării lor; culoarea galben reprezintă un avertisment iar culoarea verde semnifică „Te descurci foarte bine".
- *Utilizarea cartelelor.* Fiecare elev primeşte câte o cartelă; ori de câte ori aceştia se disting prin ceea ce fac, vor primi câte un punct prin

perforarea cartelei; la acumularea unui anumit număr de puncte, ei pot primi un premiu dintr-o cutie specială.

- *Sistemul cu puncte.* Acesta este făcut cunoscut la începutul anului şcolar; de fiecare dată când se remarcă prin ceva anume, elevii primesc un anumit număr de puncte, iar atunci când întreaga clasă a acumulat un anumit punctaj, va avea dreptul la o activitate pe care o doresc.
- *Folosirea borcanului cu pietricele.* De fiecare dată când clasa respectivă a obţinut rezultate pozitive, se adaugă încă o pietricică în borcan, până la umplerea acestuia; când s-a umplut borcanul, elevii au voie să aleagă o activitate pe care, însă, nu o pot desfăşura decât în sala de clasă.
- *Utilizarea jetoanelor.* Profesorul va scrie pe jetoane comentarii pozitive de genul: SUPER-EFORT, FOARTE BUN COLEG, CEL MAI ORDONAT etc. Jetoanele pot fi înmânate elevilor la sfârşitul fiecărei zile de şcoală, iar la acumularea unui anumit număr de jetoane elevul poate primi un premiu.
- *Folosirea hărţii comportamentelor dezirabile.* Profesorul va întocmi o listă cu acele comportamente pe care le aşteaptă de la elevii săi; la finalul fiecărei zile de şcoală, profesorul va cere elevilor opinii legate de comportamentul fiecărui coleg în parte; cei care vor atinge baremul fixat vor primi mulţumirile întregii clase.

BCU IAŞI / CENTRU EDUCATIONAL LIBRARY

Capitolul 12

Despre legitimitatea utilizării pedepselor în şcoală

O problemă fundamentală a managementului clasei, consideră Charles Howell[1], este aceea a legitimității utilizării pedepselor în sistemul educațional, indiferent dacă este vorba de cuvinte dispreţuitoare, de reținere la școală după program sau de eliminare. Sunt oare pedepsele legitime în cadrul câmpului educativ şcolar? Prea mulți profesori recurg la pedepse în virtutea tradiției, considerându-le nu doar indispensabile, ci și îndreptățite: *Nu a respectat regulile*, *Deranjează clasa*, *Lecția nu se poate desfășura în orice condiții* etc.

Dar dacă prin comportamentul său elevul nu-i deranjează pe ceilalți și nici nu le amenință în vreun fel integritatea corporală, asemenea intervenții sunt oare legitime?

Regulile care funcționează în sala de clasă sunt justificate? Dacă da, ce anume constituie justificarea lor?

Charles Howell își propune să justifice acest gen de intervenții ale profesorului – pedepsele – plecând de la datoria elevilor de a învăța și a profesorului de a le cultiva responsabilitatea în raport cu această obligație.

Cu alte cuvinte, a justifica una sau alta dintre procedurile utilizate de profesor înseamnă a admite că elevii care vin la şcoală au datoria de a învăța. Ca atare, marea problemă constă în a demonstra că elevii au realmente datoria de a învăța, datorie care nu poate fi impusă

[1] Ch. Howell, *Education, Punishments and Responsibility* www.ed.uiuc.edu/eps/PES-Yearbook/1999/howell.asp

în şcoală, ci se cere justificată prin elemente care depăşesc câmpul educativ şcolar.

Întrebarea esenţială devine astfel următoarea: *De ce vin copiii la şcoală*? Pentru că numai dacă vin la şcoală trebuie să accepte anumite elemente care ţin de contextul acesteia şi care sunt considerate (se va vedea dacă îndreptăţit sau nu) indispensabile procesului învăţării.

Răspunsul care pare de bun-simţ este că elevii vin la şcoală ca să înveţe, urmând ca profesorul să concretizeze învăţarea în funcţie de specificul diferitelor obiecte de studiu şi de vârsta elevilor. Pare de bun-simţ ca procesul efectiv de învăţare să depindă de conţinuturi şi de caracteristicile de vârstă ale elevilor.

Ceea ce rămâne încă neclar este în ce măsură învăţarea algoritmului împărţirii, de pildă, este dependentă de acele elemente preliminare care alcătuiesc câmpul educativ şcolar: a sta într-o bancă anume pentru o anumită perioadă de timp, a ridica mâna înainte de a vorbi, a ţine creionul în mâna dreaptă (sau stângă), a trage linie la caiete şi tot cortegiul de reguli şi circumstanţe care alcătuiesc rutina şcolară.

În principiu, se poate susţine că întregul context al câmpului educativ şcolar este necesar, pentru că în absenţa lui nu se poate deprinde algoritmul împărţirii; nu există însă niciun fel de garanţie că un câmp educativ şcolar structurat diferit, cu alte reguli şi proceduri n-ar putea susţine – chiar mai eficient – învăţarea algoritmului împărţirii.

Poate că multe dintre elementele pe care profesorul le consideră indispensabile pentru rutina şcolară nu sunt decât prejudecăţi, ilustrând modul în care un profesor abdică de la exigenţele inovaţiei şi imaginativului în experienţa educaţională. Poate că algoritmul împărţirii se poate învăţa altfel şi în circumstanţe diferite, dar elevii sunt nevoiţi să accepte rutina pe care profesorul *lor* o consideră indispensabilă.

Se impune, de aceea, revenirea la o idee anterioară: aceea conform căreia elevii vin la şcoală ca să înveţe. Această idee pare acceptabilă, dar este uşor de contestat. Elevii nu vin la şcoală ca să înveţe (e greu de spus de ce vin elevii la şcoală, varietatea motivelor fiind foarte mare), fapt care îl obligă pe profesor să înlocuiască rutina

cu o strategie de *captatio*, de trezire a interesului, adică de creare a motivației.

În acest caz, accentul se pune pe adecvarea strategiei motivaționale la nevoile și interesele elevilor (proces eminamente creativ), și nu pe impunerea unei rutine, considerată indispensabilă în transmiterea algoritmului împărțirii.

Există cu siguranță un context (câmpul educativ școlar) care este indispensabil învățării și care are alte constante și caracteristici decât mediul extrașcolar, dar marea problemă a profesorului constă în adecvarea câmpului educativ școlar la nevoile și interesele elevului, și nu în impunerea acestui câmp educativ școlar, urmând ca încercările de a refuza această impunere să fie penalizate prin pedepse și sancțiuni.

Referindu-se la acest aspect, John Dewey notează: *Adesea aud că se apără și se proslăvesc procedee plictisitoare și exemple searbede pentru motivul că „le plac copiilor așa de mult". Da, acesta este lucrul cel mai rău; intelectul, privat de o întrebuințare valoroasă și lipsit de plăcerea unei activități potrivite, se coboară la acest nivel la care este supus să cunoască și să execute și astfel devine interesat de o experiență forțată și dureroasă*[1].

În caz contrar, elevii vor fi pedepsiți, iar profesorul nici nu se va întreba măcar dacă nu cumva algoritmul împărțirii se poate învăța și în alte circumstanțe – de pildă, dacă elevilor li se permite să vorbească încet între ei, dacă li se dă dreptul de a se ridica pentru a-și ascuți creionul, dacă linia de la caiet este trasă cu negru și nu cu o altă culoare etc.

În această etapă a demonstrației, justificarea utilizării pedepselor este cel puțin discutabilă, mai ales dacă se acceptă premisa că școala constituie spațiul în care elevul experimentează nu doar limitele libertății, ci și limitele autorității.

[1] J. Dewey, *Trei scrieri despre educație*, traducere de Ioana Herseni, Viorel Nicolescu, Octavian Oprică, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1977, p. 81.

Libertatea, ca şi autoritatea, se defineşte prin reguli şi prin limitele pe care prezenţa acestora le impun; dar regulile şi limitele lor pot fi puse în discuţie; ele pot fi contestate, tocmai pentru a oferi indivizilor experienţa autentică a libertăţii. Dar presupune în mod inerent şi simultan experienţa autorităţii.

Libertatea, ca şi autoritatea, sunt constantele spaţiului public, dar formele concrete de manifestare a acestora nu sunt decât convenţii stabilite, acceptate şi legitimate prin voinţa oamenilor. Relativizarea lor (prin schimbări dese şi repetate) este periculoasă, dar la fel este şi „solidificarea" lor, prin interdicţia de a le pune în discuţie.

În ceea ce priveşte pericolele relativizării, să amintim avertismentul lui Platon din Legile: *Toată lumea e încredinţată, cum spuneam adineaori, că jocurile copiilor nu sunt decât jocuri, că e de puţină însemnătate faptul de a le modifica şi că din schimbarea lor nu poate ieşi nici vreun mare bine, nici vreun rău mare. Astfel, în loc să-i depărteze de la orice schimbare în materia aceasta, ceilalţi le cedează, le mulţumesc capriciile lor; şi nu se gândesc că aceiaşi copii care şi-au înnoit jocurile, când vor fi oameni, în mod cert vor fi deosebiţi de aceia care i-au precedat; fiind alţii, ei vor năzui de asemenea la un altfel de trai, ceea ce-i va determina să dorească alte legi şi alte moravuri, şi toate aceste prefaceri vor duce la ceea ce am numit nenorocirea cea mai mare a statelor, rău de care pare că nimeni nu se teme*[1].

Despre pericolele „naturalizării" legilor, blocând astfel orice încercare de a le modifica, aminteşte „maestrul" relativismului, Protagoras: *Dreptul se întemeiază pe voinţa popoarelor, pe hotărârile conducătorilor, pe sentinţele judecătorilor; acestea sunt aprobate de voturile sau hotărârile poporului. Atât de mare putere au părerile şi hotărârile, încât prin vot se răstoarnă ordinea naturală a lucrurilor. Legea poate face drept din nedrept. Ce e bine şi ce e rău socotim că depinde de opinie*[2].

[1] Platon, *Legile*, traducere de Elefterie Bezdechi, Editura IRI, Bucureşti, 1995, p. 210.
[2] ***, *Filosofia greacă până la Platon*, vol. II, partea a 2-a, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1984, p. 298.

Din acest punct de vedere, rutina profesorului (ca şi orice rutină) poate fi pusă în discuţie. De pildă, învăţarea algoritmului împărţirii ar fi posibilă dacă elevii ar avea voie să vorbească încet între ei în timp ce rezolvă exerciţiile? Dar dacă ar avea voie să se ridice pentru a-şi ascuţi creioanele fără a mai cere permisiunea profesorului?

* * *

Pedepsele sunt îndreptăţite deoarece elevii au datoria să înveţe ceea ce se predă la şcoală, iar dacă această datorie nu este respectată, ei trebuie sancţionaţi; elevii sunt responsabili pentru datoria de a învăţa, iar neasumarea condiţiilor care o fac posibilă trebuie sancţionată.

În fapt, întrebarea iniţială ar trebui să fie următoarea. De ce au elevii datoria de a învăţa ceea ce se predă la şcoală? Charles Howell analizează trei posibile răspunsuri. Primul: elevii au datoria de a învăţa pentru ei înşişi, pentru viitorul lor. Al doilea: au datoria de a învăţa pentru comunitate, deoarece este singurul mod de a dovedi că sunt buni cetăţeni. Al treilea răspuns presupune implicarea părinţilor, care au datoria de a se asigura că odraslele lor au un start bun în viaţă.

Fiecare răspuns în parte şi toate la un loc par plauzibile, dar justifică ele oare pedepsele la care recurg profesorii? Să le analizăm pe rând.

* * *

Elevii au datoria de a învăţa faţă de ei înşişi; această datorie presupune conştientizarea unei relaţii cauzale puternice între învăţare şi un viitor sigur, ceea ce ar trebui să-l îndemne pe elev la precauţie. Rezultă că datoria de a învăţa înseamnă de fapt datoria de a fi precaut în raport cu propriul viitor, pregătindu-l.

Rămâne întrebarea dacă elevul are datoria de a fi precaut, mai ales în cazul acelor doctrine pedagogice – ironie, paradox – care critică prezenţa idealului educaţional asimilat cu viitorul, în numele epuizării tuturor resurselor de creştere de care beneficiază copilăria;

probabil că mulți profesori consideră în mod indubitabil că elevii trebuie să accepte constrângerile prezentului în vederea unui viitor mai bun sau mai sigur. Viitorul se clădește exact pe datoria elevului de a-l pregăti, adică de a fi prudent, știind că opțiunile de acum influențează în mod decisiv viitorul său; cu alte cuvinte, a se spăla pe dinți sau nu, a participa la o petrecere sau nu etc. reprezintă opțiuni care trebuie făcute în numele viitorului.

În schimb, dacă un copil se spală pe dinți pentru că altfel ar fi pedepsit, el nu acționează datorită prudenței, ci pentru a evita un lucru neplăcut care i s-ar putea întâmpla. A accepta datoria de a fi prudent drept fundament pentru pedepse înseamnă a accepta și posibilitatea ca un copil să aibă conștiința consecințelor pozitive și negative pe care opțiunea prezentă le are asupra viitorului său.

Pe de altă parte, din perspectivă educațională, este considerat acceptabil un comportament cu impact negativ asupra viitorului copilului, dacă acesta din urmă este conștient de acest impact și acceptă consecințele? Chiar este un copil conștient de consecințele (pe termen mediu și lung) ale unor comportamente considerate indezirabile; chiar este de acceptat o asemenea situație fără a renunța la echivalența nobilă între educație și șansa parvenirii la o demnitate mai înaltă a ființei umane?

Dar dincolo de reflecțiile la care îndeamnă aceste interogații, trebuie acceptată premisa că de multe ori copiii nu pot anticipa și nu pot evalua în mod adecvat consecințele pe termen mediu și lung ale acțiunilor lor.

Copilul care nu se spală pe dinți nu alege o viață cu probleme dentare doar pentru a mai fura câteva minute de joacă în fiecare seară, iar cel care nu învață suficient la aritmetică nu o face pentru că a decis deja că nu va fi contabil sau inginer. Dar dacă el nu a ales consecințele respective, înseamnă că nici nu poate fi considerat responsabil pentru încălcarea datoriei de a fi prudent, așa cum se întâmplă în cazul oricărui adult normal.

Dacă țin de vârsta copilăriei incapacitatea de a recunoaște datoria de a fi prudent și disponibilitatea de a accepta consecințele care

decurg de aici? În acest caz, probabil că părinții sau profesorul vor cere imperativ anumite lucruri – de pildă, spălatul pe dinți sau învățarea algoritmului împărțirii –, situație în care, cum aminteam, elevul nu mai poate fi considerat responsabil în raport cu anumite angajamente (datoria de a fi prudent și de a-și pregăti viitorul).

Reiese că elevul are datoria de a fi prudent, deci de a învăța, fapt care implică respectarea rutinei pe care profesorul o consideră indispensabilă învățării. Acceptarea rutinei solicitate de profesor denotă faptul că elevul aderă la datoria de a fi prudent, iar în anumite situații (de criză) profesorul poate releva consecințele deresponsabilizării, ale încercării de sustragere de la exigențele rutinei (punerea în pericol a viitorului prin transgresarea datoriei de a fi prudent).

Ceea ce se poate observa, totuși, este că acest tip de scenariu nu justifică pedepsele și paternalismul care domină mai ales învățământul primar (adică acolo unde se consideră că elevii nu sunt încă apți să-și asume datoria de a fi prudenți și de a-și pregăti viitorul. Profesorul, în calitate de adult, consideră că scenariul pe care l-a elaborat concretizează o suită de experiențe educaționale care au rolul de a-l pregăti pe elev să-și asume exigențele adultului, adică să-și asume responsabilitatea pentru actele sale și pentru consecințele acestora.

Dar scenariul educațional nu constă dintr-o suită mecanică de momente care se determină (în mod necesar) unul pe celălalt; pe acest traseu pot să apară (și în mod inevitabil vor apărea) inconsecvențe, sustrageri, revolte etc., toate justificând necesitatea pedepselor. Paternalismul adultului s-ar putea justifica astfel prin inconsecvențele inerente ale imaturului aflat pe drumul (rutina) asumării treptate a datoriilor de adult, pedepsele reprezentând modalitățile de a penaliza încercările de deresponsabilizare ale copilului.

Aceste considerații s-ar putea justifica prin rezultatele unei cercetări efectuate de Alan M. Fielding (*Rewards and Punishments – the Children's Story*) pe un eșantion de copii cu vârstele cuprinse între 5 și 6 ani. În conformitate cu rezultatele acestei cercetări, deși copiii urăsc pedepsele, ei le găsesc, totuși, utile sub aspect formativ. Cele mai frecvente răspunsuri au fost de tipul: *Te învață cum să te com-*

porți, Dacă ai fost pedepsit, nu vei mai repeta comportamentul greșit, Nu-mi place să fiu pedepsit, dar aceasta reprezintă o lecție, Totul este în regulă dacă pedeapsa este meritată, De cele mai multe ori pedeapsa este utilă sau *Pedeapsa reprezintă o modalitate utilă de a-i arăta copilului că a făcut ceva greșit*[1].

Totuși, Alan M. Fielding subliniază că răspunsurile reflectă de foarte multe ori opiniile adulților; în plus, fiind limitate de experiențele parcurse de copii (marea lor majoritate nu frecventaseră decât una și aceeași școală), o asemenea justificare poate fi respinsă și prin prisma ideilor lui John Dewey despre relația matur-imatur. Pe scurt, în concepția gânditorului american, imaturitatea reprezintă o forță pozitivă (puterea de creștere), și nu un element parazitar care ar trebui înlăturat cât mai repede, indiferent cum (chiar și cu ajutorul unui sistem elaborat de sancțiuni și penalități).

Un alt semn de întrebare se poate ridica în legătură cu efectul utilizării pedepselor. Utilizarea unei pedepse poate rezolva o situație de moment, dar nu este deloc sigur că va avea efecte pozitive pe termen mediu și lung: *ceea ce trebuie să știe orice profesor este că pedeapsa, ca remediu, nu are efecte pozitive decât în mod circumstanțial și pe termen scurt. În schimb, de cele mai multe ori, ea produce reacții emoționale negative, cu efecte pe termen lung: anxietate, frustrare, deteriorarea relațiilor profesor – elev*[2].

În plus, prin efectul de undă, resentimentele față de profesor, față de obiectul de studiu pe care acesta îl predă și chiar față de școală în general pot fi mult amplificate. Nu se poate ignora nici faptul că pedepsele pot să asigure conformitatea elevilor, dar nu și mentalități, standarde și criterii din registrul moral.

Dacă rezultatul final nu se traduce printr-un comportament autonom, fundamentat pe valori și criterii interiorizate de individ, atunci pedepsele reprezintă eșecul scenariului educațional al profe-

[1] A. M. Fielding, *Rewards and Punishments – the Children's Story*, New Zealand Principal, vol. 16, nr. 4, noiembrie, pp. 18-21.
[2] E. Stan, *Profesorul între autoritate și putere*, Editura Teora, București, 1999, p. 53.

sorului. În acest context, este semnificativ și optimismul temperat al celebrului sofist Protagoras: *Acest lucru te va învăța că oamenii cred că virtutea se poate dobândi. Căci nimeni nu îi pedepsește pe cei care săvârșesc nedreptatea (numai și numai pentru acest lucru, anume pentru că au greșit), cel puțin în cazul când cineva nu se răzbună ca un animal fără judecată; cel care însă încearcă să pedepsească cu judecată nu pedepsește pentru greșeala comisă – căci lucrul săvârșit nu se poate îndrepta –, ci pentru viitor, ca să nu mai repete greșeala nici el, nici altul, văzând că acesta este pedepsit. Și având în minte acest gând, el socotește de fapt că virtutea se poate învăța; așadar pedepsește pentru a preîntâmpina. Acesta este gândul pe care îl au în minte toți cei care pedepsesc fie în viața particulară, fie în viața publică*[1].

Ideea lui Protagoras, idee dragă tuturor sofiștilor, este că virtutea poate fi dobândită, iar unul dintre profesorii de virtute ar putea fi chiar legile; de aceea legile trebuie respectate, iar încălcarea lor atrage după sine pedepse. Pedepsele au sens pentru că omul se poate îndrepta, ele reprezentând semne ale abaterii de la virtute.

Cu alte cuvinte, pedepsele sunt justificate pentru a reaminti elevilor că s-au abătut de la rutina statuată de profesor, idee care, ca și aceea a lui Protagoras, interzice elevilor un drept fundamental: acela de a pune în discuție rutina asumată de profesor, respectiv dreptul de a contesta înțelepciunea conținută în legile existente.

Dacă în cazul lui Protagoras lucrurile se clarifică prin plasarea legilor umane sub semnul *nomosului*, al convențiilor stabilite (care, ca atare, pot fi modificate de oameni), în cazul rutinei profesorului contestarea este interzisă pentru că, în caz contrar, ar pune în discuție chiar autoritatea profesorului. Și, deși există situații de acest gen, ele continuă să fie considerate elemente de patologie a câmpului educativ școlar, și nicidecum elemente care țin de normalitatea acestuia.

[1] Platon, *Protagoras*, în Platon, *Opere*, vol. I, traducere de Șerban Mironescu, Editura Științifică, București, 1974.

* * *

O altă posibilitate de a fundamenta datoria de a învăța a elevului poate fi oferită de un context mai larg, de o obligație socială precum civismul; de pildă, să reamintim că doar atunci când elevul are numai datoria de a învăța se impune și responsabilitatea lui pentru această activitate; se legitimează astfel și pedepsele prin intermediul cărora profesorul sancționează încălcarea disciplinei de către elevi.

Poate constitui învățarea o datorie civică? Se poate stabili o relație de consecință între învățare și calitatea de cetățean? Pentru cei mai mulți teoreticieni ai domeniului, astăzi, mai mult decât oricând, este nevoie de o „concepție robustă" asupra calității de cetățean, una care să reprezinte ceva mai mult decât votul și respectarea legilor.

Această concepție este astăzi mai degrabă un deziderat: *Dacă individul este cel mai crâncen dușman al cetățeanului, iar dacă individualizarea provoacă necazuri spiritului cetățenesc și politicii bazate pe cetățean, acest lucru se întâmplă deoarece grijile și preocupările indivizilor* în calitate *de indivizi umplu spațiul public până la limită, pretinzând că ei sunt singurii ocupanți legitimi și eliminând orice altceva din discursul public. „Publicul" este colonizat de „particular"; „interesul public" se reduce la curiozitate în privința vieții private a personalităților publice, iar arta vieții (publice) se limitează la expunerea afacerilor private și la confesiunile publice despre sentimente particulare (cu cât mai intime cu atât mai bine)*[1].

Diagnosticul lui Zygmunt Bauman (de altfel corect) pare să descurajeze posibilitatea ca datoria elevului de a învăța să fie fundamenta pe civism, deoarece adulții au abandonat spațiul public (sau sunt pe cale să o facă), preocupați fiind mai mult de un hedonism frivol, superficial, lipsit de orizont. În mod evident, rămâne întrebarea dacă nu cumva elevii ar trebui să aleagă alt drum (acela al implicării), însă fără a se putea fundamenta datoria de a învăța algoritmul împărțirii pe responsabilitatea ulterioară de a controla modul în care sunt

[1] Z. Bauman, *Modernitatea lichidă*, p. 38.

gestionate problemele spațiului public al comunității respective. O compatibilitate „vinovată" se poate totuși constata între „refuzul" responsabilității cetățeanului în cadrul spațiului public și dezinteresul sau indiferența (pentru care pot fi vinovați și profesorii, dar nu numai ei) elevilor la școală.

* * *

Charles Howell consideră că dobândirea autonomiei are și mai puține șanse să fundamenteze datoria de a învăța a elevului, chiar dacă, este un fapt recunoscut, o persoană educată are mai multe șanse să găsească o slujbă, chiar una bine plătită. Ca atare, educația l-ar putea ajuta pe elev să nu mai depindă de generozitatea concetățenilor (mai mică sau mai mare), corelația dintre generozitatea membrilor comunității și datoria de a învăța pare cel puțin dificil (dacă nu imposibil) de pus în evidență, mai ales pe înțelesul elevului.

Părinții pot pune în practică sloganul „ajută-te singur" (din ce în ce mai rar), dar abaterile copilului vor fi sancționate cu pedepse fără a se observa că relativa sa „obtuzitate" demonstrează lipsa de interiorizare a exigențelor care decurg din principiul „ajută-te singur", iar conformitatea pare a fi mai degrabă rezultatul fricii de pedepse. „A nu depinde de generozitatea concetățenilor" poate fi echivalat în „generozitatea concetățenilor trebuie recompensată"; iar recompensarea presupune capacitatea de a participa la rezolvarea problemelor comunității, capacitate determinată esențialmente de educație.

Dar „generozitatea concetățenilor" nu pare mai promițătoare în fundamentarea datoriei de a învăța a elevului decât s-a dovedit a fi „interdicția" de a recurge la mila acestora. În primul rând, datoria de a răspunde generozității cu generozitate poate fi asimilată cu datoria de a fi prudent: „Pregătește-te pentru momentul în care va trebui să dai înapoi ceea ce ai primit"; or datoria de a fi prudent n-a putut fi întemeiată convingător, ceea ce înseamnă că și în acest plan ea introduce același semn de îndoială.

În alt sens, obligația socială de a răspunde cu generozitate generozității altora are aceleași consecințe nefericite; este vorba despre datoria elevului de a învăța pentru a putea răspunde proporțional cheltuielii sociale de resurse. În acest caz, elevii care provin din familii sărace au responsabilități proporțional mai reduse, de vreme ce primesc mai puțin din partea societății; faptul ar trebui să-i determine și pe profesori să-și diminueze așteptările în raport cu acești elevi.

Se intră astfel într-un cerc vicios: sărăcia familiei justifică ignorarea datoriei sociale de a învăța, iar ignorarea acestei datorii are ca efect menținerea familiei respective într-o situație dificilă, aceea de sărăcie.

În plus, profesorii ar fi nevoiți să utilizeze scale diferite de evaluare, de recompense și pedepse, ceea ce ar putea introduce în educație un subiectivism periculos, bulversarea valorilor fundamentale ale demnității umane și ale unei societăți de tip democratic.

De precizat că acceptarea acestor bulversări nu ar rezolva problema legitimității pedepselor aplicate de profesor, de vreme ce legitimarea acestora depinde de măsura în care elevii își asumă responsabilitatea în raport cu datoria de a învăța, iar aceștia își vor asuma aceasta datorie în grade diferite, în funcție de cât au primit (și primesc) de la societate.

* * *

Reiese că datoria de a învăța nu este justificată în mod mulțumitor nici de autonomia de sine și nici datoria socială, așadar nici responsabilitatea elevilor pentru această activitate și nici îndreptățirea profesorilor de a-i pedepsi pe aceia care nu-și asumă această responsabilitate nu-și găsesc o justificare cât de cât mulțumitoare.

Rămâne de analizat dacă poate fi vorba însă de o datorie față de alte persoane decât el însuși, deși principala problemă în această situație este aceea a stabilirii unei relații de consecință între datoria unui elev de a învăța algoritmul împărțirii și o altă persoană care, de fapt, nu primește niciun beneficiu din asumarea acestei datorii.

Încercând să rezolve acest aspect, Charles Howell introduce conceptul de **responsabilitate derivată**, ceea ce presupune transferul sau preluarea unei datorii între două sau mai multe persoane (în urma unui acord în acest sens). În viața cotidiană există destul de multe exemple ale responsabilității derivate: prin căsătorie, soții preiau fiecare o parte din responsabilitatea celuilalt, fapt pentru care căsătoria mai înseamnă și asumarea unui angajament. La fel se întâmplă în cazul unei slujbe și ori de câte ori o persoană nu se poate achita de propria datorie decât dacă alte persoane se achită de datoria lor; la fel stau lucrurile în cazul relației părinte-copil, caz în care fiecare parte trebuie să-și asume anumite obligații tocmai pentru ca și cealaltă parte să-și poată îndeplini propriile obligații.

Părinții trebuie să se asigure, pe cât le stă în putință, că propriii lor copii au un start bun în viață, ceea ce astăzi înseamnă (mai ales) o educație corespunzătoare. Este de domeniul evidenței faptul că părinții nu se pot achita de această datorie dacă o parte din obligație – măcar – nu este preluată și de copii; dacă aceștia nu participă, părinții nu și-ar putea îndeplini propria lor datorie.

Scena care ilustrează această situație pare a fi aceea în care părinții plini de îngrijorare discută la masa de seară despre datoria lor neîmplinită, în vreme ce, obosiți după somnolența orelor de clasă, copiii înfulecă nepăsători.

Este verosimilă o asemenea situație? Sigur că da! Iar soluția nu este aceea sugerată de unii specialiști, aceea de a adăuga în sarcina părinților și datoria de a-și motiva copiii să-și dorească o educație corespunzătoare; dar situația nu se poate schimba prea mult, un părinte nu-și poate îndeplini datoria decât în situația în care copiii răspund în mod adecvat stimulilor și argumentelor sale. În caz contrar, ei rămân cu datoria neîndeplinită.

Rezultă că părinții și copiii sunt legați prin această responsabilitate derivată, datoria unora fiind condiționată în mod direct de datoria celorlalți.

Lipsa de educație a părinților îi împiedică pe copii să-și asume datoria de a învăța, ceea ce înseamnă că părinții sunt obligați să

facă eforturi pentru a-şi sprijini copiii în dobândirea unei educaţii corespunzătoare. În absenţa interesului şi a implicării copiilor, părinţii se străduiesc inutil, ceea ce ar trebui să-i oblige pe copii la asumarea responsabilităţii de a învăţa, legitimând astfel şi recursul profesorilor la pedepse şi sancţiuni, dacă aceştia îşi ignoră obligaţiile sau nu se achită de ele în mod corespunzător.

Se pare că responsabilitatea derivată părinţi-copii implică într-o măsură însemnată şi profesorul; de altfel, o critică solidă a acestei abordări a responsabilităţii elevului constată că pe umerii elevului se plasează o povară prea mare, ignorându-se incompetenţa profesorului, birocraţia şcolii sau politicile educaţionale inadecvate: „De ce ar trebui să poarte copiii povara eşecului instituţional?"

În acelaşi timp, se ridică numeroase semne de întrebare în legătură cu disponibilitatea părinţilor de a-şi asuma responsabilitatea derivată, având în vedere că structura familiei a cunoscut transformări importante; familia de tip modern, rezultată (după cum se considera) din iubire şi din credinţa că fiecare şi-a găsit perechea (situaţie care exclude divorţul), a fost înlocuită într-o proporţie covârşitoare de familia de tip postmodern, în cadrul căreia accentul nu mai cade pe cuplu, pe ansamblu, ci pe individ şi pe încercările acestuia de a se adapta schimbărilor rapide din realitatea economico-socială.

Iniţial, supoziţia care susţinea familia era aceea că femeia posedă instinctul matern şi dorinţa de a avea copii şi de a avea grijă de ei, căminul reprezentând centrul vieţii membrilor familiei respective; cu alte cuvinte, familia constituia cea mai importantă relaţie din viaţa indivizilor.

Astăzi, instinctul matern este înlocuit de grija comună a celor doi părinţi, ambii fiind interesaţi, în acelaşi timp, de menţinerea locurilor de muncă. Schimbările economice au determinat şi determină dispariţia unor locuri de muncă, a unor meserii chiar, concomitent cu apariţia altora, ceea ce produce un sentiment continuu de insecuritate în raport cu viitorul, mutând, în acelaşi timp, centrul de interes al părinţilor dinspre familie către locul de muncă şi păstrarea acestuia.

Dacă părinții sunt mai interesați de perfecționarea profesională și de păstrarea locului de muncă, se mai poate vorbi de o reală disponibilitate pentru problemele și nevoile copiilor lor? Nu cumva situația îi obligă pe copii la o maturizare rapidă, brutală și ineficientă?

Răspunzând acestor întrebări, David Elkind afirmă: *Le supraestimăm posibilitățile. Călătorind peste tot și stând de vorbă cu profesorii, am aflat că pe terenurile de sport se vede mult mai multă ostilitate și agresivitate. Apar mult mai multe probleme legate de învățare. Se întâlnesc mult mai des copii depresivi. Toate acestea constituie simptomele stresului generat de probleme cărora copiii nu le pot face față*[1].

Nu există cercetări care să constate o creștere a competențelor copiilor din ziua de astăzi, deci o creștere a capacității lor de a se descurca în situații specifice adultului; și totuși, din cauza schimbării tipului de familie, ei sunt nevoiți să administreze foarte multe probleme de care altădată se ocupau părinții; pentru că așteptările părinților, dar și așteptările sociale în genere, vizează anularea dependenței de timpul și disponibilitatea părinților de a le rezolva problemele, există foarte multă frustrare și nesiguranță în rândul copiilor. Ei sunt expuși în mod direct tuturor provocărilor lumii adulților, ca o modalitate de a-i pregăti pentru viață („Părinții și societatea *trebuie* să-i vadă descurcându-se singuri"). Concluzia lui David Elkind: *Nu înțelegem nevoile copiilor. Ei sunt prea tineri și prea neputincioși, prea lipsiți de putere ca să se protejeze singuri. Ar trebui să avem grijă de ei, pentru că ei reprezintă generația următoare*[2].

Se încearcă astfel justificarea inaderenței copiilor la programul educațional oferit de școală sau măcar acordarea de circumstanțe atenuante. Un copil poate avea un comportament inacceptabil din cauza problemelor de acasă, pentru că este furios sau îi este frică, pentru că îi este foame sau nu are încredere în profesor deoarece, în

[1] D. Elkind, *We see adolescents mourning for lost Childhood*, www.ascd.org/readingroom/edlead/9604/elkind.html
[2] *Ibidem*.

alte circumstanțe, alt profesor l-a considerat vinovat sau incompetent, fără a-i oferi măcar șansa de a se disculpa; oare un asemenea copil poate fi considerat la fel de responsabil ca oricare altul?

În conformitate cu *doctrina circumstanțelor atenuante*, bineînțeles că acest lucru nu este posibil. O problemă rămâne totuși în suspensie: nu cumva doctrina circumstanțelor favorizante își ruinează propriul fundament prin extinderea nemăsurată a listei acestor circumstanțe favorizante?

Un alcoolic care comite un accident de circulație beneficiază de circumstanțe favorizante? Este el mai puțin responsabil pentru accidentul comis decât o persoană care nu bea? Dacă da, alcoolicul beneficiază de circumstanțe favorizante pentru oricare din faptele sale.

În cazul școlii, elevii care provin din medii defavorizate ar putea recurge mereu la circumstanțe favorizante (în fapt, aplicarea discriminării pozitive în educație, cu rezultate controversabile și controversate chiar și în SUA, unde cunoaște cea mai largă răspândire, reprezintă o variantă articulată a doctrinei circumstanțelor favorizante); în cazul lor, s-ar putea face excepție de la datoria de a învăța? Dacă da, ei nu mai sunt obligați să participe la lecții și nici să învețe algoritmul împărțirii.

O altă circumstanță favorizantă ar putea fi oferită de responsabilitatea derivată: dacă părinții nu-și asumă partea lor de obligație, atunci nici copiii nu mai pot fi constrânși, chiar dacă nu-și asumă responsabilitatea de a învăța.

De aceea, în funcționarea eficientă a responsabilității derivate un rol fundamental îl joacă școala (ca instituție publică având în mod explicit acest rol) și profesorul (ca persoană care are rolul de a purta povara funcționării responsabilității derivate).

Ca atare, sub privirea atentă a profesorului, copiii și părinții își împart reciproc ceea ce se numește responsabilitate derivată, neimplicarea părinților fiind sancționată de școală (ca instituție), după cum dezinteresul copiilor va fi sancționat, în mod îndreptățit, de către profesor.

Capitolul 13

Despre pedepse şi rolul lor în managementul clasei

Combinarea autorităţii şi a puterii profesorului asigură posibilitatea controlului unei clase şi menţinerea disciplinei. În acest context, disciplina defineşte conformitatea cu regulile negociate în prealabil cu elevii. Încălcarea flagrantă a sistemului de reguli negociat impune recurgerea la pedepse. Ne aflăm în prezenţa unei pedepse – scria Peters[1] – atunci când sunt întrunite trei elemente: 1. aplicarea unei sancţiuni (sau provocarea unei neplăceri), 2. persoana – cu autoritate – care o aplică, 3. elevul – suportă consecinţele încălcării sistemului de reguli. Din acest punct de vedere, refacerea unei teme de către un elev nu constituie o pedeapsă.

Deşi pedeapsa, ca instrument de control, trezeşte asocieri şi conotaţii negative, profesorul n-ar trebui să ezite în aplicarea ei, dacă împrejurările o impun. Însă ceea ce trebuie să ştie orice profesor este că pedeapsa, ca remediu, nu are efecte pozitive decât în mod circumstanţial şi pe termen scurt.

În schimb, de cele mai multe ori, produce reacţii emoţionale negative cu efecte pe termen lung: anxietate, frustrare, deteriorarea relaţiilor profesor – elev. De aceea, a anticipa o situaţie conflictuală şi a interveni înainte ca ea să devină explozivă – fapt ce ar impune recursul la arsenalul pedepselor – trebuie să reprezinte o prioritate pentru orice profesor.

Evident, pedepsele nu trebuie să încalce reglementările legale în vigoare şi nici tradiţia şcolii, deşi profesorul poate imagina alter-

[1] R. Peters, *op. cit.*

native la pedepsele instituite în virtutea respectivei tradiții. Așa cum sublinia Peters, pedepsele se impun ca soluții mai ales în cazul profesorilor dezinteresați și care țin lecții „plicticoase"; în condiții normale – entuziasm pentru ceea ce se întâmplă, prezența unor tehnici de predare imaginative, existența unui management eficient al clasei – se va evita soluția pedepsirii. Plictiseala este una dintre cele mai puternice cauze ale dezordinii.

Dintre pedepsele uzuale, a ține elevii la școală după program reprezintă un tip eficient, dar care ridică și anumite probleme (la care s-a referit Peters): Ce poți face cu elevii într-o astfel de situație? Situația poate deveni absurdă (și deci foarte greu de administrat) dacă profesorul nu oferă nimic constructiv. Totuși, condițiile sunt aproape ideale pentru a obține o situație educațională cu valențe pozitive.

O pedeapsă utilă pentru un singur elev este aceea a izolării, ea putând să constituie (cum spunea Waller) „o pârghie pe termen lung pentru obținerea conformității". Aceasta nu înseamnă că elevul aflat „în culpă" trebuie trimis afară din sala de clasă, unde nu mai poate fi controlat, ci este suficient să fie așezat la colț, într-o bancă mai îndepărtată de colegi pentru a-i transmite sentimentul izolării.

Ne aflăm deci mai degrabă în prezența unei pedepse psihologice, care este eficientă dacă izolarea nu durează prea mult. Thompson afirmă că, în cazul acestui tip de pedeapsă, contează mai ales sentimentul sociabilității elevului pedepsit și mai puțin cât de obraznic s-a dovedit până la situația dată. Pentru o fire sociabilă, izolarea poate fi resimțită ca o pedeapsă severă.

Limitarea unor privilegii este privită de elevi ca o pedeapsă suficient de aspră pentru a-i determina să adopte un comportament dezirabil. În acest sens, amintim: renunțarea pentru un timp determinat la anumite procedee didactice pe care elevii le-au îndrăgit (experiențe de laborator, utilizarea aparaturii audio-video, renunțarea la excursia proiectată sau amânarea ei etc.), interzicerea pauzelor și a timpului de joacă (afectați vor fi mai ales băieții), interzicerea posibilității de a sta la locul preferat în sala de clasă (probabil pe locurile din spatele clasei).

Pe de altă parte, anumite tipuri de pedeapsă nu sunt recomandabile din cauza posibilelor efecte secundare negative:

- Activitatea şcolară n-ar trebui folosită drept pedeapsă, pentru a nu crea asocierea afectivă (cu efecte negative) între şcoală şi pedeapsă. Dacă unui elev i s-a interzis să se joace în pauză, acest tip de pedeapsă nu trebuie asociat şi cu obligativitatea realizării unor teme şcolare suplimentare (la limba şi literatura română, la matematică, la fizică etc.).
- N-ar trebui aplicate pedepse colective pentru vinovăţii individuale; de pildă, nu trebuie ţinută toată clasa la şcoală după program dacă în culpă s-au aflat doar unul sau doi elevi. Altfel, profesorul va trezi resentimente din partea elevilor nevinovaţi.
- Mijloacele psihologice de pedeapsă (de genul: critica severă a persoanei, ridiculizarea elevului, sarcasmul etc.) nu sunt recomandabile.
- Nu sunt recomandabile nici acele sancţiuni care fac apel la procedee dureroase: bătaia, zgâlţâitul etc.
- Nu este recomandabilă trimiterea unui elev aflat în culpă la director decât în cazuri deosebite, deoarece acest lucru slăbeşte considerabil autoritatea profesorului.
- Trebuie evitată eliminarea elevului din sala de clasă; dacă este necesară izolarea, ar fi bine ca aceasta să fie pusă în practică în sala de clasă.

Louis Cohen şi Lawrence Manion au realizat o trecere în revistă a pedepselor uzuale întărite de tradiţia şcolară şi care sunt recomandabile în situaţii conflictuale:

- A ţine un elev pentru o discuţie de câteva minute după ce restul clasei a plecat, astfel încât să piardă un autobuz (nu este cazul pentru elevii navetişti) sau să fie aşteptat de prieteni;
- A ţine un elev la şcoală după program pentru a îndeplini o sarcină anume, dar care să nu aibă legătură cu lecţiile.
- A ţine un elev la şcoală după program pentru a termina tema pe care în mod deliberat nu a terminat-o în timpul orei de clasă.

BCU „M. EMINESCU" IAŞI
PEDAGOGIE – PSIHOLOGIE

- Retragerea unor privilegii de genul: accesul în sala computerelor după program, accesul în spațiul de joacă al școlii, accesul la programele extrașcolare ale clasei (excursii etc.).
- Izolarea de restul clasei, însoțită de obligația de a îndeplini o sarcină; dacă au fost stricate bunuri aparținând școlii, i se poate cere elevului (dacă acțiunea este adecvată din punct de vedere educativ) să repare ceea ce a stricat sau să îndeplinească alte sarcini de genul: a face ordine în sala de clasă, a strânge hârtiile din curtea școlii sau de pe terenul de sport etc.
- Ca răspuns la utilizarea unui limbaj inacceptabil, i se poate cere elevului să scrie cuvântul sau cuvintele incriminat(e) de un număr de ori.

Caracterul controversat al pedepselor este subliniat și de Kasambira, care recunoaște că acestea sunt inerente managementului clasei; pedeapsa trebuie să constituie consecința „naturală" a abaterii elevului. Astfel, dacă acesta a spart un geam, fie din neatenție, fie cu bună-știință, el ar trebui să curețe resturile și să restituie contravaloarea pagubei (dacă este posibil, chiar să înlocuiască geamul pe care l-a spart).

Analizând relația abatere-pedeapsă, Kasambira pune în evidență necesitatea transparenței acesteia: *În general, dacă pedeapsa reprezintă consecința logică a comportamentului inacceptabil, este probabil ca elevul să o accepte fără resentimente, învățând, poate, să nu mai repete greșeala respectivă; de aceea, o pedeapsă este mai eficientă dacă elevul îi înțelege rațiunea, iar profesorul ar trebui să se preocupe de măsura în care elevul înțelege rațiunea și justețea pedepsirii sale*[1].

Recursul la pedepse ar trebui să fie sporadic, deoarece utilizarea excesivă a acestora creează o atmosferă represivă, inadecvată învățării; în plus, amintește Kasambira, sfârșește prin minimalizarea pedepsei ca instrument: *Uneori ea cauzează minciună, înșelătorie, absențe nemotivate, comportamente de rebel; de aceea, instrumentul*

[1] K. P. Kasambira, *op. cit.*, p. 111.

pedeapsei ar trebui ținut în rezervă și ar trebui utilizat numai atunci când apar situații conflictuale grave[1].

Pedepsele nu trebuie să constituie un instrument banal din arsenalul managementului clasei; profesorul care pedepsește fără discernământ, prea repede și prea des va fi descoperit în situații care realmente presupun recursul la pedeapsă (între timp, utilizată prost și excesiv, aceasta și-a pierdut atât eficiența, cât și valențele educaționale).

Utilizarea pedepsei, odată decisă, trebuie să fie *rapidă*, *precisă*, *vizibilă*; profesorul nu trebuie să pedepsească niciodată sub imperiul sentimentelor, dar decizia, odată luată, trebuie să fie promptă; în fapt, ceea ce se urmărește este „compatibilitatea" dintre pedeapsă, abatere și cel care a comis abaterea; pedepsele trebuie întotdeauna dublate de măsuri pozitive (recompense), pentru ca elevul să poată conexa cu ușurință consecințele pozitive, respectiv negative, cu comportamentele sale.

Este extrem de important ca profesorul să știe modul în care elevii se raportează la scala pedepselor pe care a elaborat-o, pentru că, deseori, ceea ce acesta consideră ca fiind o pedeapsă aspră nu are deloc aceeași conotație și pentru elev. În acest sens, Kasambira povestește cazul unui elev de gimnaziu care, în urma problemelor pe care le crea, a fost reținut la școală după ore timp de o lună, fără a părea că aceasta îl afectează prea mult; la un moment dat s-a aflat și de ce: elevul trebuia oricum să-și aștepte tatăl în fiecare după-amiază, iar uneori îi era destul de dificil să găsească o modalitate de a-și petrece timpul.

Kasambira analizează opt tipuri de pedepse:

- **Pedeapsa corporală** presupune recursul la durerea fizică drept pedeapsă; chiar și astăzi sunt persoane care reproșează școlii faptul că nu mai recurge la fel de des la acest gen de pedepse; ceea ce surprinde este încrederea în eficiența educațională a acestora, cu toate că timpul a demonstrat, de cele mai multe ori, contrariul. Deși este

[1] *Ibidem*, p. 111.

adevărată constatarea că elevii din medii dezavantajate înțeleg mai degrabă semnificația pedepsei corporale, aproape întotdeauna este mai eficientă utilizarea altor metode; în concluzie, ultimul instrument la care poate recurge profesorul ar trebui să fie acest gen de pedepse.

- **Reținerea elevilor la școală după orele de curs** este una dintre cele mai utilizate pedepse, deși în învățământul românesc lipsa de spațiu sau de organizare a împiedicat până acum recursul frecvent la aceasta. În realitate, există două tipuri de organizare: în școlile mai mari există un spațiu special amenajat, elevii fiind supravegheați de personalul școlii, iar în școlile mai mici profesorul își supraveghează singur elevii pedepsiți; în genere, metoda nu este foarte eficientă, cu excepția situațiilor în care elevul respectiv are ceva foarte important de făcut pentru el după orele de școală.
- **Pedeapsa verbală**. Mustrarea reprezintă una dintre cele mai comune și mai slabe pedepse; o „muștruluire" nu strică niciunui elev dacă deranjează în mod repetat lecția, dar nici efectele unei asemenea pedepse nu durează prea mult, mai ales dacă este utilizată în exces. Kasambira notează: *Mustrările frecvente, făcute pe un ton ridicat sunt ineficiente; ele nu fac decât să dea amploare incidentului; mustrările calme și ferme au mult mai mult efect; ca o regulă, mustrările ar trebui făcute între patru ochi; mustrările făcute în public pot constitui întăriri pentru comportamentul inadecvat: clasa ar putea simpatiza cu elevul mustrat și l-ar putea privi, chiar, ca pe un erou*[1]. Sarcasmul și ridiculizarea par să facă parte și ele din tipul pedepselor verbale, dar niciun specialist nu recomandă utilizarea acestora, chiar dacă, în anumite circumstanțe (și cu anumiți elevi), ar da rezultate.
- **Izolarea** presupune schimbarea locului unui elev, pentru a împiedica o colaborare prea apropiată între acesta și colegii din jur; se recomandă utilizarea acestei pedepse doar dacă profesorul are garanția că nu va urma o bulversare și mai mare a lecției, adică șoaptele să

[1] *Ibidem*, p. 113.

devină strigăte, iar bilețelele aruncate peste capetele colegilor să le distragă și acestora atenția. Unii profesori preferă să așeze elevii-problemă cât mai aproape de catedră; împotriva acestui tip de aranjament se pot aduce două obiecții. În primul rând, așezat astfel, elevul poate fi văzut de toată lumea, ceea ce ar putea constitui o întărire pentru comportamentul indezirabil anterior (îi crește prestigiul în ochii unor colegi); în al doilea rând, profesorul însuși va rămâne cantonat în fața clasei, ceea ce nu este deloc recomandabil. Un alt procedeu de izolare este eliminarea elevului de la lecție; recursul la acest procedeu este acceptabil doar în situații extrem de grave și când profesorul crede că realmente situația nu se poate rezolva în sala de clasă.

- **Teme suplimentare.** Una dintre cele mai vechi pedepse din sistemul educațional european este aceea de a obliga elevii-problemă să traducă un anumit număr de versuri din poeții latini; și astăzi temele suplimentare constituie un tip de pedeapsă foarte răspândit, chiar dacă specialiștii nu o recomandă. Obiecția acestora vizează asocierea inadecvată care se poate crea în mintea elevului între pedeapsă și un anumit obiect de studiu, sau chiar între pedeapsa respectivă și instituția școlii ca întreg; dar această obiecție n-ar trebui să vizeze refacerea temelor lucrate superficial, chiar dacă profesorul va fi nevoit să ceară de mai multe ori acest lucru, fapt ce ar putea fi perceput ca o pedeapsă.
- **Privarea de privilegii.** Reprezintă una dintre puținele pedepse care întrunesc acordul experților și se dovedește și eficientă; punctul slab îl constituie faptul că elevii care creează probleme au în genere prea puține privilegii, deci nu prea au ce să piardă prin suspendarea acestora. În mod evident, privarea de privilegii trebuie să fie însoțită de acordarea unor privilegii elevilor cu un comportament dezirabil; pentru a reprezenta o miză, privilegiile trebuie să fie dorite de elevi.
- **Scăderea notelor.** Deși tentantă, această metodă trebuie evitată; notele elevilor trebuie să corespundă întotdeauna efortului lor intelectual, fără a fi afectate în vreun fel de comportamentul acestora. Scăderea notei pentru comportamentul inadecvat nu este corectă

nici față de elev, nici față de părinți; în plus, fiind consemnată în actele oficiale (diplome, certificate etc.), va influența pe termen lung viața acestuia, iar pe termen scurt îl poate determina să nu mai învețe la obiectul de studiu respectiv, ca o reacție la măsura injustă a profesorului.

- **Trimiterea elevilor la director**. Deși fiecare profesor este responsabil pentru disciplina din sala sa de clasă, unii elevi, prin comportamentul lor, pot crea o situație care să reclame trimiterea lor la director; această pedeapsă nu trebuie utilizată prea des, deoarece se poate crea impresia că profesorul respectiv nu este în stare să-și rezolve singur problemele, pe de o parte, iar pe de altă parte că directorul nu cunoaște în amănunțime situația din clasa respectivă, deci nu poate lua întotdeauna o decizie corectă. De aceea, doar elevii care comit delicte majore trebuie să fie trimiși la director. Kasambira notează: *Uneori, directorul simpatizează cu elevul; mai mult, trimiterea elevului în biroul acestuia poate fi percepută de elevi ca un semn de slăbiciune din partea profesorului, ceea ce va avea ca efect scăderea prestigiului acestuia. Fără îndoială, există și situații de criză, când profesorul este nevoit să-l pună pe elev într-o ipostază mai puțin obișnuită, dar aceste situații trebuie reduse la minimum*[1]. Pedeapsa reprezintă o măsură eficientă de schimbare a comportamentului unei persoane, chiar dacă sunt necesare anumite măsuri de precauție; astfel, persoana pedepsită poate învăța să evite atât sancțiunea, cât și persoana îndreptățită să aplice sancțiuni. Există totuși probleme când pedepsele se impun fără prea multe discuții: furtul, înșelătoria, copiatul sau bătaia. De aceea, în momentul aplicării pedepsei, profesorul trebuie să creeze condiții pentru o eficiență maximă, ceea ce include și măsuri de minimizare a comportamentului evaziv din partea vinovatului; pedeapsa eficientă se aplică imediat. Ea presupune, de exemplu, retragerea privilegiilor sau a încurajărilor, dar și relevarea pașilor necesari pentru recâștigarea acestora; cu alte cuvinte, elevii trebuie să înțeleagă caracterul tranzitoriu al

[1] *Ibidem*, p. 115.

pedepsei, dar şi faptul că anularea acesteia depinde numai de comportamentul lor. Există, totuşi, destule argumente împotriva utilizării frecvente a pedepselor; astfel, pedepsele presupun aplicarea unor stimuli neplăcuţi sau suspendarea stimulilor care fac plăcere. În concepţia lui Kasambira, *utilizarea stimulilor neplăcuţi trebuie evitată pe cât se poate, nu pentru că nu ar avea efect, ci din cauza consecinţelor secundare nedorite. Părinţii şi profesorii ar trebui să-i obişnuiască pe copii să le ceară ajutorul în rezolvarea problemelor, indiferent de natura acestora, dar efectul major al utilizării stimulilor neplăcuţi este comportamentul de evitare, şi nu implicarea adulţilor*[1]. Cu alte cuvinte, comportamentul inadecvat este întărit pentru faptul că îl îndepărtează pe elev de stimulii neplăcuţi; în plus, efectul pedepselor nu se traduce întotdeauna printr-o schimbare reală a comportamentului nedorit, ci printr-o suspendare temporară a acestuia.

În concluzie, aplicarea unei pedepse ar trebui să respecte următoarele elemente:

- **Prevenirea sustragerii de la pedeapsă.** Retragerea încurajărilor sau a privilegiilor reprezintă o formă eficientă de pedeapsă, cu condiţia ca paşii necesari recâştigării acestora să fie limpezi celui pedepsit; indiferent de condiţii, elevul trebuie să-i ştie că pedeapsa nu-i va marca definitiv viaţa, pentru că în acest caz va face tot ce depinde de el pentru a se eschiva.
- **Minimizarea repetării pedepsei în viitor.** În acest scop se utilizează două etape: în primul rând, folosirea ca primă etapă a avertismentului, iar în al doilea rând încurajarea comportamentului considerat dezirabil, în dauna comportamentului nedorit.
- **Evitarea modelului agresiv.** Presupune retragerea privilegiilor în locul aplicării unor stimuli neplăcuţi şi încurajarea comportamentului acceptabil prin încurajări şi recompense; în acest mod, elevul nu va veni în contact cu un model agresiv de pedeapsă.

[1] *Ibidem*, p. 115.

- **Aplicarea promptă a pedepsei.** Procedând astfel, se obține o maximizare a efectelor pedepsei (inclusiv prin efectul de undă), datorită posibilității de a se stabili o conexiune directă între comportamentul indezirabil și pedeapsa aplicată.
- **Retragerea privilegiilor trebuie însoțită de modalitățile necesare recâștigării lor.** De exemplu, dacă unui elev i se interzice participarea la jocurile de pe terenul de sport pentru că s-a bătut cu niște colegi, este recomandabil să i se spună că a doua zi va fi primit din nou, cu condiția ca până atunci să nu se mai bată cu nimeni.
- **Utilizarea avertismentelor.** La prima abatere elevul va primi un avertisment, la a doua abatere i se vor retrage unele privilegii și abia apoi, dacă va continua, va fi pedepsit.
- **Consecvența atitudinii profesorului.** Profesorul nu va face excepții nici de la algoritmul aplicat celor care greșesc, nici de la aplicarea aceluiași algoritm indiferent de elevul aflat „în culpă".

Dincolo de sfaturi și recomandări, profesorul trebuie să-și asume atât evaluarea gravității comportamentului nedorit al elevului, cât și selectarea unei pedepse adecvate atât gravității abaterii, cât și personalității celui care a greșit; deși pedepsele nu reprezintă cel mai potrivit instrument din punct de vedere educațional, există cel puțin două împrejurări când utilizarea acestora este necesară. În primul rând, atunci când frecvența comportamentelor nedorite este atât de mare, încât nu se poate recurge la încurajarea comportamentului dezirabil alternativ; în al doilea rând, atunci când actele elevului sunt atât de violente, încât acesta îi poate răni pe alții sau se poate răni pe sine.

Indiferent de situație, există câteva recomandări pentru profesorul care a hotărât că se impune pedepsirea unui elev:

- nu recurge la amenințări, acționează;
- nu folosi sarcasmul, ridiculizarea sau crearea unei situații stânjenitoare pentru elev; acestea produc resentimente, înstrăinează clasa de profesor și pot determina riposte;
- nu pedepsi la mânie și nu atinge elevul la mânie, este importantă menținerea calmului indiferent de situație;

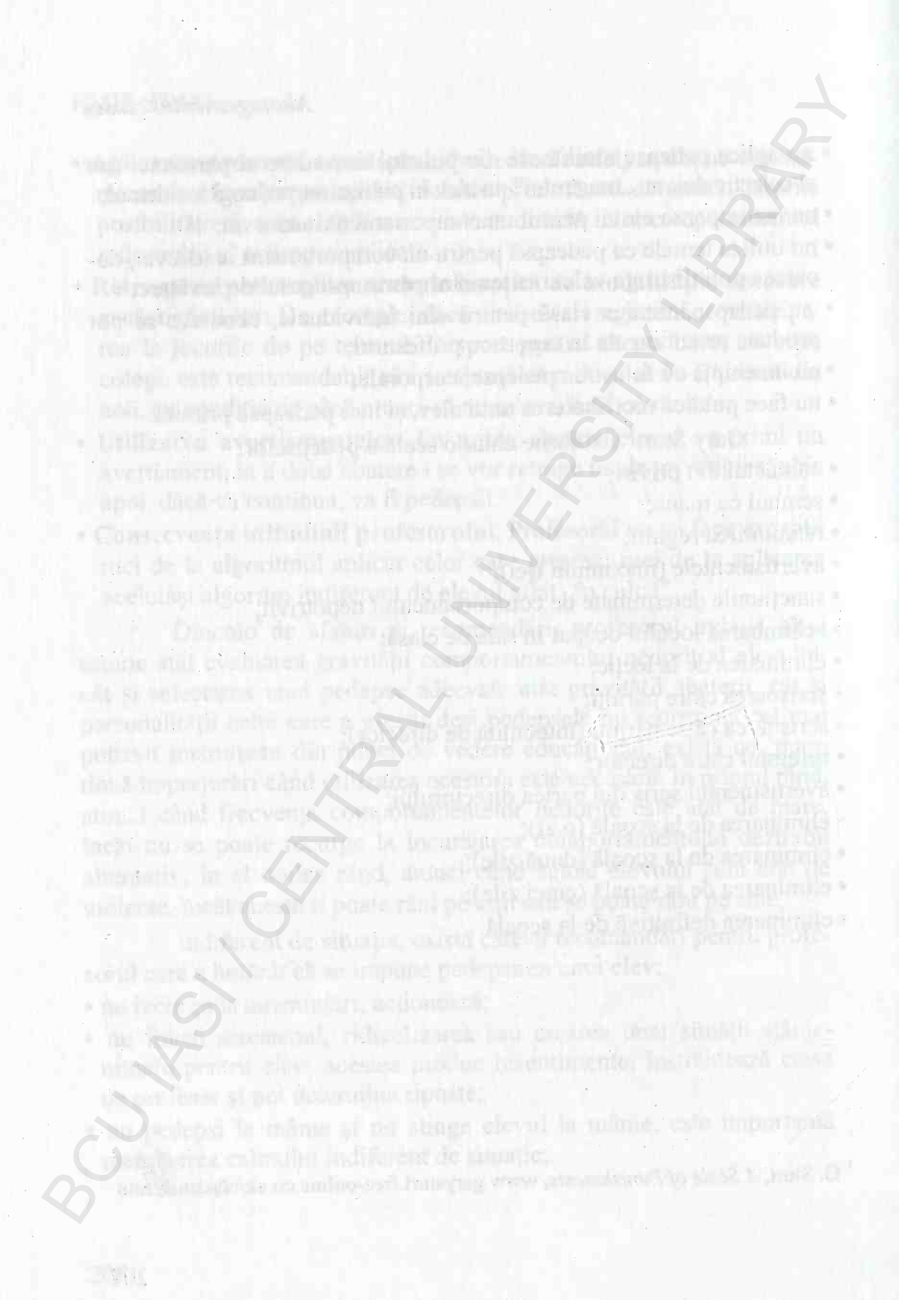
- nu aplica pedepse umilitoare din punctul de vedere al persoanei sau al colectivului; nu „mușstrului" un elev în public, nu prelungi incidentul;
- nu recompensa elevii pentru un comportament inadecvat;
- nu utiliza temele ca pedeapsă pentru un comportament inadecvat, deoarece poți distruge valoarea temelor pentru procesul de învățare;
- nu pedepsi întreaga clasă pentru vini individuale, deoarece se pot produce resentimente în raport cu profesorul;
- nu amenința cu folosirea pedepsei corporale;
- nu face publică nici abaterea unui elev, și nici pedeapsa primită.

Gary Sturt[1] stabilește chiar o scală a pedepselor:

- contactul din priviri;
- semnul cu mâna;
- reamintirea regulii;
- avertismentele (maximum trei);
- sancțiunile determinate de comportamentul nepotrivit;
- schimbarea locului ocupat în sala de clasă;
- eliminarea de la lecție;
- scrisoarea către părinți;
- scrisoarea către părinți (întocmită de director);
- referatul către director;
- avertismentul scris din partea directorului;
- eliminarea de la școală (o zi);
- eliminarea de la școală (două zile);
- eliminarea de la școală (cinci zile);
- eliminarea definitivă de la școală.

[1] G. Sturt, *A Scale of Punishments*, www.garysturt.free-online.co.uk/classman.htm

BCU IAȘI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY


BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Capitolul 14

Când şi cum pedepsim

În legătură cu pedepsele ca instrument de control al clasei, trebuie să amintim că foarte important este şi momentul administrării lor. În genere, se admite că trebuie recurs la pedepse doar în cazul unor comportamente perturbatoare repetate, şi nu în cazul unor incidente izolate, singulare, minore. Pedeapsa trebuie să survină atunci când, în ciuda unor intervenţii repetate din partea profesorului, copilul persistă în greşeală. Profesorul care recurge la acest instrument de ultimă instanţă recunoaşte implicit eşecul încercărilor sale de a controla o situaţie; nu altfel gândeşte şi elevul şi, de aceea, nu trebuie abuzat de instrumentul pedepselor.

În niciun caz pedeapsa nu trebuie administrată unui elev care, în ciuda încălcării unor reguli, pare că face eforturi să se schimbe în bine; un prim pas în recuperarea lui îl constituie tocmai nerecurgerea la pedeapsă dacă situaţia creată nu este explozivă.

Aplicarea unei pedepse este însoţită de un cortegiu întreg de sugestii pentru colegii elevului aflat în culpă. Aceste sugestii, constituite în ceea ce numim efecte secundare, pot da naştere unui efect pozitiv mult mai important decât pedeapsa în sine. Ele denotă coerenţa şi consecvenţa profesorului (care s-a dovedit sistematic în aplicarea pedepselor), fermitatea lui, dar şi capacitatea de a lua decizii rapide şi radicale în situaţii conflictuale. Cum aminteam mai înainte, dacă profesorul a stabilit împreună cu clasa un set minimal de reguli, atunci aplicarea pedepsei nu va trezi reacţii afective negative şi nici nu va implica emoţional întreaga clasă. Efectul pedepsei depinde şi de relaţia pe care profesorul a stabilit-o cu elevii: *Pedeapsa aplicată de un cadru didactic care, în mod obişnuit, cultivă o distanţă socio-*

afectivă semnificativă între el şi elevi va avea efecte minore, posibil negative; aceeaşi pedeapsă utilizată de un profesor care se impune în faţa elevilor prin respect, pregătire profesională şi ataşament faţă de clasa respectivă (posesor al autorităţii epistemice, în sens bochenskian) are şanse de a se solda cu efecte pozitive mai mari şi va fi benefică pe o perioadă mare de timp [1].

Aplicarea pedepsei, în concepţia lui Wright, trebuie însoţită de o discuţie lămuritoare cu elevul, discuţie foarte importantă, deoarece îl ajută pe acesta „să-şi construiască acţiunile într-un anume fel, să le structureze bazându-se pe anumite cunoştinţe şi să le relaţioneze cu regulile generale". O astfel de discuţie va trebui să se refere la natura greşelii, să ofere temeiul în virtutea căruia comportamentul său a fost greşit, să explice influenţa comportamentului său greşit asupra celorlalţi. În fine, o astfel de discuţie va oferi elevului criterii în funcţie de care să poată face propriile sale evaluări.

Tot Wright subliniază importanţa relaţiei temporale dintre greşeală şi pedeapsă. Astfel, pe cât posibil, pedeapsa trebuie să urmeze imediat greşelii, pentru ca elevul să sesizeze legătura cauză-efect dintre cele două, iar înlăturarea pedepsei trebuie condiţionată de îmbunătăţirea comportamentului.

Good şi Brophy au făcut câteva observaţii relevante în legătură cu pedepsele şi cu contextul aplicării lor:

- Să se recurgă la pedeapsă doar atunci când comportamentul indezirabil este persistent şi nu lasă loc alternativei.
- Pedeapsa trebuie utilizată doar pentru înăbuşirea comportamentului perturbator.
- Pedeapsa ar trebui să fie cât mai apropiată temporal de infracţiune.
- Recursul la pedeapsă trebuie să fie deliberat, şi nu sub semnul emoţiei sau al unor impulsuri necontrolate.

[1] R. Iucu, *Managementul clasei de elevi – Aplicaţii pentru gestionarea situaţiilor de criză educaţională*, Editura Polirom, Iaşi, 2006, p. 233.

- Foarte util ar fi dacă elevul ar putea conştientiza mai întâi ameninţarea recurgerii la pedeapsa respectivă, deoarece aceasta i-ar oferi prilejul renunţării la comportamentul inadecvat.
- Durata şi asprimea pedepsei trebuie să fie în relaţie directă cu gradul de neplăcere pe care îl va produce, dar şi cu gravitatea situaţiei conflictuale create de elev.
- Pedeapsa ar trebui însoţită de o discuţie asupra circumstanţelor şi asupra regulilor care au fost încălcate, centrând-o mai mult pe ceea ce vinovatul ar trebui să facă (decât pe ceea ce n-ar trebui), ca şi pe consecinţele viitoare dacă elevul va repeta greşeala.

De remarcat (conform unor studii şi cercetări minuţioase) că profesorii şi elevii au percepţii diferite în legătură cu cele mai eficiente pedepse. Astfel, elevilor nu le plac: pedeapsa corporală, scrisorile nefavorabile trimise acasă, punerea într-o situaţie ridicolă în faţa clasei, obligarea lor să suporte ironiile colegilor, trimiterea la director.

Profesorii cred că cele mai eficiente forme de pedeapsă sunt: discuţiile între patru ochi, reţinerea elevului vinovat la şcoală după program, obligarea acestuia la un efort suplimentar, dar care să nu aibă legătură directă cu temele şi lecţiile, obligarea vinovatului să stea după program şi să efectueze tema pe care în mod deliberat nu a făcut-o la ora de clasă.

Marvin Marshall[1] consideră că pedepsele îl determină pe elev să nu-şi asume responsabilitatea pentru acţiunile sale. Astfel:

- pedeapsa mută responsabilitatea de pe elev pe profesor;
- pedeapsa este prea adesea folosită în sala de clasă fără a fi nevoie: acei elevi ar acţiona într-o modalitate dezirabilă şi fără a fi pedepsiţi;
- pedeapsa presupune mai degrabă o dependenţă faţă de profesor; ameninţarea cu pedepsa poate constrânge un elev să se poarte cum trebuie în sala de clasă, dar nu în afara acesteia;
- înainte de a ajunge în învăţământul secundar, elevii au suportat cam toate tipurile de pedeapsă, de aceea acum nu le mai pasă;

[1] M. Marshall, *Punishments*, www.marvinmarshall.com/Punishments.html

- comportamentul se poate schimba sub ameninţarea pedepsei, dar nu este deloc sigur că s-a schimbat şi voinţa elevului în ceea ce priveşte comportamentul;
- pedeapsa este temporară şi tranzitorie; odată cu încetarea ei, elevul crede că o poate lua de la capăt;
- pedeapsa trezeşte sentimente de teamă, furie, rezistenţă şi apărare;
- pedeapsa este contraproductivă deoarece nu încurajează responsabilitatea, cooperarea, motivaţia pozitivă;
- pedeapsa trezeşte resentimente şi invariabil diminuează motivaţia elevului de a învăţa ceea ce profesorul doreşte ca el să înveţe;
- utilizarea pedepsei creează în mod automat o relaţie de adversitate între profesor şi elev; această relaţie de adversitate poate avea drept consecinţă „testarea" profesorului pentru a vedea cât suportă înainte de a recurge la pedeapsă. Uneori acest lucru impune recursul la autoritate, dar nu neapărat la procedee punitive.

Riscurile aplicării oricărei pedepse sunt subliniate şi de către David Fontana:

- utilizarea pedepselor ar putea deteriora, probabil pe termen lung, relaţia profesorului cu elevii (mai ales dacă pedeapsa este nedreaptă sau are drept consecinţă umilirea acestora);
- la rândul lor, elevii pot desfăşura strategii de evitare, precum falsificarea, ipocrizia sau minciuna; pe termen lung, acestea pot afecta personalitatea lor, iar pe termen scurt ar putea submina orice urmă de încredere în relaţia profesor – elev;
- pedeapsa îi transmite elevului o lecţie nedorită, aceea că întotdeauna cei puternici pot impune penalităţi asupra celor slabi.

Prin pedeapsă, consideră David Fontana, profesorul suspendă privilegiile atribuite unui elev pentru a-l determina să nu mai încalce anumite reguli; totodată el, încearcă să-l determine să renunţe la acel comportament considerat inacceptabil în sala de clasă. În concepţia lui David Fontana, *Metoda de pedepsire cea mai frecventă şi, adesea, cea mai eficientă în cazul elevilor cooperanţi este mustrarea verbală; profesorul îl mustră pe elev, acesta acceptă mustrarea şi problema se*

încheie atunci şi acolo. Motivul pentru care mustrarea verbală este atât de eficientă îl reprezintă faptul că elevul are nevoie de aprobarea adultului; mizând pe faptul că primeşte deja o atenţie adecvată din partea acestuia, el cere acum ca atenţia să fie aprobatoare; acest lucru este legat probabil de nevoia lui de afiliere, la care se adaugă aceea de respect de sine[1].

Elevii se simt inconfortabil şi înstrăinaţi de grupul clasei dacă au pierdut aprobarea profesorului, mai ales dacă profesorul este agreat de clasa respectivă; în plus, având în vedere că asemenea profesori sunt priviţi adesea de colegii lor ca nişte adevăraţi judecători, elevii vor începe să aibă îndoieli cu privire la propria lor valoare; o asemenea stare este atât de neplăcută, încât se vor grăbi să revină la un comportament dezirabil, doar pentru a beneficia din nou de aprobarea profesorului şi a scăpa de îndoieli.

O pedeapsă mai aspră este considerată anunţarea părinţilor despre comportamentul copilului lor; efectul acestei pedepse este mai mare, deoarece, dacă va continua să se poarte inadecvat, va creşte presiunea asupra lui nu doar la şcoală, ci şi acasă; strategia curentă în acest sens constă din pregătirea unei scrisori către părinţi şi din convocarea elevului pentru a i se citi scrisoarea respectivă; elevului i se asigură astfel posibilitatea opţiunii: fie îşi ia nişte angajamente, iar scrisoarea nu va fi trimisă, fie scrisoarea va ajunge la părinţii săi. De obicei acesta alege prima variantă, fapt ce va determina păstrarea scrisorii pentru a fi trimisă ulterior, dacă elevul nu-şi respectă angajamentele.

O altă sancţiune utilizată cu o anumită regularitate în şcoală este legea consecinţelor naturale. David Fontana afirma: *Valoarea legii consecinţelor naturale în educaţie a fost demonstrată pentru prima dată cu mulţi ani în urmă de Susan Isaacs (1933), la şcoala Malting House; dacă, de exemplu, cei mici continuau să se joace deşi fuseseră chemaţi la masă, aceasta le permitea să întârzie, dar când veneau să mănânce, fie găseau mâncarea rece, fie nu-i mai servea nimeni; dacă un elev era neatent sau neastâmpărat şi strica un lucru,*

[1] D. Fontana, *Psychology for Teachers*, Macmillan Press Limited, Londra, 1995, p. 373.

trebuia după aceea să se descurce fără el pentru o anumită perioadă de timp[1].

Este mai mult decât evident că sunt situații când această modalitate de a reacționa nu poate fi utilizată (de exemplu, situațiile în care printre consecințe s-ar înscrie și rănirea elevului), dar procedeul în sine merită toată atenția, deoarece punerea sa în practică îl ajută pe acesta să vadă legătura cauzală directă dintre acțiunile sale și rezultatele nedorite asociate lor; legea consecințelor naturale afirmă că elevii care comit abateri ar învăța mai repede și mai temeinic dacă, în loc să li se aplice o pedeapsă „convențională", ar fi lăsați să experimenteze consecințele faptelor lor. Pe lângă grija ca respectivii elevi să nu se rănească, profesorul va trebui să aibă grijă ca durata de timp cât consecințele acționează să fie limitată (de exemplu, dacă elevii strică televizorul, este bine să fie privați un timp de utilizarea lui, dar dacă durata temporală se prelungește, se vor obișnui fără televizor sau vor ajunge la concluzia că profesorul se răzbună în mod deliberat pe ei, ceea ce le va trezi resentimente nedorite); reiese că durata funcționării legii consecințelor naturale este decisivă pentru eficiența acestui tip de pedeapsă.

[1] *Ibidem*, p. 375.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Capitolul 15

Pedepse şi recompense: comentarii pro şi contra

Aşa cum mult timp s-a considerat că agresivitatea şi comportamentul indezirabil reprezintă semne ale patologiei câmpului educativ şcolar, care trebuie rezolvate într-un fel sau altul (pedepse şi recompense pe de o parte, eliminarea când răul este prea mare), tot aşa astăzi managementul clasei pare a deveni un panaceu în ceea ce priveşte problemele de disciplină; grav în acest caz este că managementul clasei îşi pierde reflexivitatea, adică interogativitatea în raport cu statutul şi eficienţa sa.

Managementul clasei nu constituie o rutină (dar se poate transforma într-o rutină), nu reprezintă un ansamblu de reţete (dar poate fi utilizat în acest sens), ci reprezintă mai degrabă un sistem de principii care se pot configura şi reconfigura într-o multitudine de modalităţi concrete, în funcţie de situaţia educaţională concretă.

În acest sens, pedepsele şi recompensele nu constituie „calea regală" a instituirii disciplinei, ci elemente care pot (şi trebuie) să fie puse sub semnul întrebării.

Plecând de la lucrările lui Alfie Kohn în domeniu, Denise Breton şi Christopher Largent[1] pun la îndoială legitimitatea şi eficienţa dubletului pedepse/recompense. Ei pleacă de la afirmaţia că, în conformitate cu tradiţia culturală europeană, controlul social are în centru mecanismul pedepselor şi recompenselor; cu alte cuvinte, cine poate pedepsi ori recompensa, acela are puterea de a-i controla pe ceilalţi.

[1] D. Breton, Ch. Largent, *Rewards and Punishments*, http://futurepositive.synearth.net/2004/01/19

Behaviorismul lui Skinner, axat pe dinamica stimul/răspuns, nu face decât să ofere o aură academică pentru dispozitivul pedepse/recompense. Cea mai răspândită metodă (deci şi cea mai eficientă) de a-i determina pe ceilalţi să se comporte în sensul dorit constă în metoda pumnului acoperit de mănuşa de catifea. Cu alte cuvinte, în termenii lui Skinner, comportamentul dezirabil va primi o întărire pozitivă (recompensă), fapt ce va creşte probabilitatea apariţiei lui în viitor, după cum comportamentul considerat indezirabil va primi o întărire negativă (pedeapsă), fapt ce va determina scăderea probabilităţii apariţiei lui în viitor.

Deşi lucrurile sunt mai complexe şi deşi behaviorismul pare a fundamenta mai degrabă tehnici care ţin de arsenalul dresurii, în mare, şi cu o frecvenţă extrem de înaltă, controlul social recurge la dispozitivul pedepse/recompense.

Plecând, cum aminteam, de la ideile lui Alfie Kohn, Denise Breton şi Christopher Largent susţin că pedepsele şi recompensele au efecte negative majore asupra psihicului uman; ei îşi susţin punctul de vedere făcând apel la mai multe argumente:

- Pedepsele şi recompensele corup relaţiile umane, începând cu acelea dintre cei plasaţi mai sus şi cei plasaţi mai jos în ierarhia stabilită de accesul la administrarea pedepselor şi recompenselor. De pildă, cei de jos nu pot spune adevărul celor de sus de teama consecinţelor; mai mult, cei aflaţi sus, de teamă să nu-şi piardă poziţia, nu vor să se afle adevărul. Astfel, adevărul şi sinceritatea pierd poziţii importante în raport cu ipocrizia şi disimularea.
- Dubletul pedepse/recompense administrează mai degrabă imaginea decât realitatea: a părea bun este mult mai important decât a fi bun.
- Mecanismul pedepselor şi recompenselor presupune observare, supraveghere (la limită, *Panopticonul* de care vorbea Bentham); oamenii trebuie să fie văzuţi atunci când fac lucruri bune sau lucruri rele, doar aşa ei pot primi ceea ce merită.
- Pedepsele şi recompensele înlocuiesc motivaţia internă cu motivaţia externă; nu mai facem ceea ce ne-ar plăcea să facem sau ceea ce considerăm drept să facem, ci acele lucruri pentru care suntem recompensaţi.

Dorința interioară, mai puțin și mai greu controlabilă, este înlocuită cu ceva ce poate fi controlat de ceilalți; astfel, pedepsele și recompensele ne decuplează de la viața interioară și ne plasează în dependență de voința altora. În acest sens, se poate cita un interviu al lui Alfie Kohn (*Carrots or Sticks? Alfie Kohn on Rewards and Punishments*), care afirmă: *Să fie limpede de la început, recompensele și pedepsele nu sunt opuse. Una este imaginea în oglindă a celeilalte, adică sunt două modalități de a acționa asupra elevilor, și nu două modalități de a lucra cu ei*[1].

Atât pedepsele cât și recompensele, afirmă Alfie Kohn, sunt eficiente doar în ceea ce privește un singur lucru, obținerea acordului temporar al elevului cu ceea ce profesorul consideră ca fiind dezirabil. Din păcate, nici pedepsele, nici recompensele, ca instrumente de acțiune *asupra* elevului, nu-l pot determina pe acesta să-și asume angajamente în raport cu ceea ce va face.

Mai mult, cercetări semnificative în domeniul psihologiei sociale demonstrează că a recompensa o persoană pentru ceea ce face are ca efect scăderea interesului pentru activitatea respectivă și nu o creștere a acestuia, așa cum ne așteptam până acum (sub influența behaviorismului). De pildă, elevii care primesc note (mai ales note mari), devin pe parcurs mai puțin interesați de ceea ce învață decât elevii care nu sunt evaluați prin note. Această concluzie surprinzătoare este susținută, cum aminteam, de o serie de concluzii ale unor cercetări în domeniu. Astfel, Theresa Amobile, profesor de psihologie la Brandeis University, a organizat un experiment cu două grupe de subiecți, studenți și elevi din învățământul primar; studenții aveau ca sarcină să elaboreze colaje (sarcină considerată plicticoasă), iar cei mici trebuiau să inventeze povești. Concluzia profesorilor care au evaluat lucrările a fost clară: lucrările mai puțin creative au aparținut acelor subiecți care s-au înscris în experiment pentru recompense.

[1] ***, *Carrots or Sticks? Alfie Kohn on Rewards and Punishments*, www.education-world.com/a_curr/curr299.shtml

Un alt experiment al profesoarei de la Brandeis University ajunge la concluzii similare; unui grup de 72 de studenți înscriși la cursuri de *creative writers* li s-a cerut să scrie poezii. Studenții au fost împărțiți în trei grupuri: primul grup a primit o listă cu diferite motive externe pentru care ar merita să fie scrise poezii (pentru a impresiona profesorii, pentru a câștiga bani, a absolvi studiile etc.) cerându-li-se studenților să se gândească la scrisul lor din perspectiva acestor interese externe. Al doilea grup a primit o listă cu interese intrinsece (plăcerea de a te juca cu înțelesul cuvintelor, satisfacția exprimării de sine etc.), iar al treilea grup nu a primit nicio listă. Concluzia experimentului, întemeiată pe evaluările a 12 poeți independenți, a fost clară: poeziile celor cărora li s-a cerut să scrie din rațiuni exterioare s-au dovedit cele mai puțin creative, iar volumul muncii lor a înregistrat o scădere.

O altă cercetare, realizată de această dată de James Gabarino, actualmente președinte al Erikson Institute for Advanced Studies in Child Development, Chicago, ajunge la concluzii similare; în cadrul acestei cercetări, fete de gimnaziu, în calitate de tutori, s-au ocupat de elevi mai mici, ajutându-i pe aceștia în procesul învățării. Fetele cărora li se promiseseră bilete gratuite la film au fost mai puțin eficiente decât celelalte, cărora nu li se promisese nimic: *Fetele care munceau pentru recompensă comunicau ideile mai lent, deveneau mai ușor frustrate și în final au muncit mai prost decât acelea cărora nu li se promisese nicio recompensă*[1].

Asemenea concluzii, consideră Alfie Kohn, pun în chestiune credința larg răspândită că banii constituie o cale eficientă și chiar necesară de a-i motiva pe oameni. În același timp, contestă și presupoziția behavioristă în conformitate cu care orice activitate are șanse mai mari să fie eficientă dacă este recompensată.

În același timp, Theresa Amobile susține că experimentele sale resping categoric posibilitatea potențării creativității prin condi-

[1] A. Kohn, *Studies Find Rewards Often No Motivator*, www.cs.pdx.edu/~trent/gnu/MOTIVATION

ționare operantă, dar acest punct de vedere nu-l împiedică pe Kenneth McGraw, profesor de psihologie la University of Mississipi, să susțină că behaviorismul nu a fost invalidat: *Principiile fundamentale ale întăririi și recompensării funcționează fără probleme, dar într-un context mai restrâns*, adică în cazul acelor activități pentru care oamenii nu manifestă un interes special.

- dubletul pedepse/recompense manipulează și cultivă egoismul: *Ce primesc dacă fac acel lucru?*, *Cum să fac să nu fiu prins?* Așa cum spunea Kant, dacă este pedepsit un copil pentru că nu a fost cuminte și este recompensat pentru un comportament inacceptabil, acesta sfârșește prin a se comporta așa cum se așteaptă de la el doar de dragul recompensei; iar mai târziu, când va trebui să dea piept cu lumea și va descoperi că binele nu este recompensat întotdeauna, după cum răul nu este pedepsit mereu, problema lui nu va mai fi să facă numai ceea ce trebuie, ci să facă doar acele lucruri care îi aduc avantaje. Kant afirmă: *Când copilul, de pildă, minte, nu trebuie să-l pedepsim, ci să-l întâmpinăm cu dispreț, spunându-i că pe viitor nu i se va da crezare etc. Dacă însă pedepsim copilul când face ceva rău și îl răsplătim când face binele, atunci el face binele pentru a avea bine. Când iese apoi în lume, unde nu se întâmplă așa, căci putem face binele fără a primi răsplată, și răul fără a primi pedeapsă, atunci acest copil devine un om care nu se va gândi la altceva decât cum ar putea străbate bine în lume, și el va fi bun sau rău după cum va găsi că e mai folositor pentru dânsul*[1].
- Mecanismul pedepse/recompense întărește o concepție despre viață stresantă, competitivă, de tipul „eu împotriva celorlalți", care conduce la anxietate și alienare; în plus, stresul este accentuat și de rolul ierarhizant al evaluării, ca și de situația celor care fie rămân corigenți sau repetenți, fie nu rezistă presiunilor exercitate de procedurile de evaluare și se îmbolnăvesc la propriu. Dincolo de

[1] Im. Kant, *Despre pedagogie*, traducere de Traian Brăileanu, Editura Paideia, București, 2002.

control şi de ierarhizare, rămâne încă deschisă întrebarea despre sensul şi semnificaţia evaluării în cadrul câmpului educativ şcolar.

- Recompensele anulează sensul şi semnificaţia unor activităţi umane autentice; de exemplu, în mod obişnuit, copiilor le place atât de mult să înveţe, încât preferă să renunţe de multe ori şi la mâncare doar pentru a mai afla ceva nou.

Introducerea recompenselor transmite însă un mesaj mai mult decât limpede: a primi o recompensă este mai important decât a învăţa ceva. Dintr-odată, nota devine mai importantă decât învăţarea. Poate că din acest motiv copiii îşi conservă bucuria învăţării în primul an al fiecărui ciclu şcolar (primar, gimnazial, liceal), aşteptând apoi cu nerăbdare să absolve, lipsiţi acum şi de bucuria interioară de a învăţa.

În acest sens, Ellen Key notează: *Şcoala actuală a ajuns la un rezultat care se opune legilor naturale, şi anume: distrugerea unei fiinţe având o existenţă independentă prin sine însăşi. Setea de cunoştinţe, activitatea personală şi darul de observaţie al copiilor dispar, în general, după terminarea şcolii, fără să se fi transformat în deprinderi, fără să fi trezit spiritul de curiozitate* Şi mai departe: *O inteligenţă mai puţin vie, o putere de muncă scăzută, capacităţi de asimilare micşorate faţă de cele dăruite de natură, iată, în cele mai multe cazuri, rezultatul celor zece sau doisprezece ani de şcoală...*[1].

- Pedepsele şi recompensele ascund consecinţele reale ale acţiunilor umane, înlocuindu-le cu semnificaţia lor, fie în planul recompenselor, fie în planul pedepselor; dar nu este deloc obligatoriu ca o acţiune întărită prin recompense să aibă şi consecinţe benefice pentru oameni, animale sau natură în genere. Şi totuşi, recompensa o transformă într-o acţiune dezirabilă, îndreptăţită; aşa se pot legitima lăcomia, malversaţiunile, egoismul etc.
- Dubletul pedepse/recompense validează o concepţie inacceptabilă despre oameni, în conformitate cu care „fiecare are un preţ"; integritatea interioară este disprețuită sau ignorată pentru o integritate ex-

[1] E. Key, *Secolul copilului*, traducere de Victoria C. Petrescu şi Elvira Balmuş, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1978, p. 80.

terioară, de imagine conferită de recompensele primite. Întreaga cultură occidentală încurajează aparența unui comportament dezirabil (susținută și întărită cu recompense) și mai puțin integritatea interioară, care, în consecință, nu are nevoie de recunoaștere exterioară.

- Recompensele se pot transforma în pedepse, distrugând „bucuria de a trăi"; goana după recompense și încercarea de a evita pedepsele par să alcătuiască jocul vieții, dar de fiecare dată când cineva primește o recompensă, oricât de mică, pentru ceva ce făcea de plăcere, recompensa respectivă va declanșa un întreg mecanism care va distruge bucuria interioară de a face lucrul respectiv pentru a o înlocui cu bucuria de a fi recompensat. Libertatea alegerii dispare și ea, înlocuită de încercarea de a „fenta" pedepsele și de vânătoarea de recompense.

Cercetările demonstrează că recompensele pot produce efecte contrare celor scontate, din mai multe motive: în primul rând, „recompensele încurajează centrarea oamenilor strict pe sarcină, pentru a o îndeplini cât mai repede și cu riscuri minime" (pentru a-și putea „încasa" premiul, ei sunt dispuși să fie mai puțin creativi). În al doilea rând, oamenii sfârșesc ei înșiși prin a se simți controlați de recompense; ca atare, ei se simt mai puțin autonomi, ceea ce poate interfera cu performanțele lor în activitatea desfășurată; în al treilea rând, recompensele pot distruge în timp interesul interior. Oamenii care se percep ei înșiși ca lucrând pentru bani, pentru laudele șefilor sau pentru succes sfârșesc prin a descoperi că activitatea desfășurată este mai puțin plăcută, că este mai mult o obligație, fapt care le va afecta performanțele.

* * *

O atenție aparte trebuie acordată notelor, datorită tradiției notării în învățământul românesc (niciodată pusă la îndoială), dar și din cauza reacțiilor negative ale învățătorilor și ale părinților la introducerea calificativelor în învățământul primar și, nu în ultimul rând,

datorită intențiilor care vizează tipul de evaluare care urmează a fi utilizat în gimnaziu și liceu.

În învățământul românesc (dar și în societatea românească în general), utilitatea și eficiența notării ca întărire pozitivă în învățare sunt indiscutabile. De aceea, trebuie relevate efectele negative ale notării, așa cum au fost acestea sintetizate de Alfie Kohn, în studiul *From Degrading to De-Grading*[1]:

- **Notele au tendința de a reduce interesul elevilor pentru învățare.** Această constatare este fundamentată de mai multe cercetări desfășurate în domeniul psihologiei motivației, toate ajungând la aceeași concluzie: cu cât oamenii primesc mai multe recompense pentru ceea ce fac, cu atât aceștia tind să-și piardă interesul pentru ceea ce fac. Constatarea este valabilă și în cazul elevilor care învață pentru notă sau pentru alte recompense. Mai mult, afirmă Alfie Kohn, „orientarea elevilor către note" este chiar opusul „orientării lor către învățare". În plus, motivația nu reprezintă o entitate omogenă pentru a conta doar cantitatea în care aceasta este prezentă; există două tipuri de motivație, *motivația intrinsecă* și *motivația extrinsecă*, iar raportul dintre aceste două tipuri pare a fi, în concepția lui Alfie Kohn, invers proporțional: cu cât există mai multă motivație de un tip (intrinsecă, de pildă), cu atât există mai puțină motivație de celălalt tip (în exemplul nostru, extrinsecă). Motivația intrinsecă presupune că o persoană face un anumit lucru pentru că realmente îi place să facă acel lucru; după cum, în cazul motivației extrinsece, o persoană dezvoltă o activitate pentru o notă mare, pentru o laudă, în final, pentru un stimulent sau altul. Ca atare, nu măsura în care sunt motivați elevii contează, ci tipul de motivație care le susține și le orientează activitatea (recursul la recompense nu numai că este mai puțin eficient, dar erodează și premisele motivației interne).
- **Notele au tendința de a reduce interesul elevilor pentru temele dificile și incitante.** Tocmai pentru că interesul elevilor este centrat

[1] A. Kohn, *From Degrading to De-Grading*, www.alfiekohn.org/teaching/fdtd-g.htm

pe note, ei vor prefera teme mai uşoare şi cu un risc minim de insucces, pentru a se proteja.

- **Notele au tendinţa de a afecta calitatea gândirii elevilor.** Cercetările în domeniu demonstrează că elevii care sunt notaţi în funcţie de o scală numerică sunt semnificativ mai puţin creativi decât elevii care primesc un feedback calitativ. Dublarea notelor cu comentarii (şi alte evaluări de tip calitativ) nu este eficientă. Astfel, în conformitate cu rezultatele unui experiment, elevii cărora li s-a spus că vor fi notaţi pentru modul în care au înţeles o lecţie de ştiinţe sociale au avut probleme mai mari în decelarea semnificaţiei ideilor principale decât aceia cărora li se spusese că efortul lor nu va fi notat. Chiar şi învăţarea de tip factologic (însuşirea cunoştinţelor) este afectată negativ de procesul notării.
- **Notele nu sunt valide, obiective, de încredere.** O notă nu spune nimic despre ceea ce elevul înţelege sau poate să facă, despre problemele pentru care are nevoie de ajutor. Chiar dacă sintetizează rezultatele mai multor testări, fiecare notă în parte are o fundamentare subiectivă, pentru care intră în joc ceea ce profesorul consideră că este important de evaluat în cadrul unei lecţii. În plus, o temă poate fi notată diferit de profesori diferiţi; mai mult, aceeaşi temă, după o perioadă de timp, poate fi notată diferit de acelaşi profesor.
- **Notele distorsionează curriculumul,** încurajând abordarea de tip factologic, mult mai accesibilă evaluărilor de tip cantitativ (note).
- **Notele risipesc timpul profesorului şi al elevului.** În loc să acorde mai mult timp procesului de învăţare, profesorul trebuie să se agite în legătură cu notele: discuţii cu elevii, cu părinţii, cu directorul, cu inspectoratul şcolar, ameninţări, văicăreli, intervenţii – toate afectând negativ entuziasmul său, al elevilor şi chiar al părinţilor.
- **Notele încurajează înşelătoria.** Elevii care înşală pot fi blamaţi şi pedepsiţi, dar în acest mod nu se elimină una din sursele majore care îi îndeamnă la înşelătorie. Cercetările relevă că tendinţa de a înşela este susţinută semnificativ de centrarea elevilor pe obţinerea unor note cât mai bune.

- **Notele afectează în mod negativ relația profesorului cu elevii.** Această afirmație este ilustrată de mărturisirea unui profesor: *Am obosit să mă ocup de clase în care totul se învârte în jurul notelor. Am obosit să fiu suspicios de fiecare dată când elevii îmi fac un compliment, întrebându-mă dacă nu cumva vor să mă manipuleze. Am obosit să cheltuiesc atât de mult timp și atât de multă energie ca să corectez și să notez lucrări, când există, mai mult ca sigur, mai multe soluții mult mai eficiente de evaluare a lucrărilor respective. Am obosit să tot aud întrebarea „Contează pentru notă?" M-a obosit toată ciorovăiala iscată de note, care răpește atât de mult din plăcerea predării și a învățării*[1].
- **Notele afectează în mod negativ relațiile dintre elevi.** Gândirea elevilor este influențată în mod pozitiv de învățarea în grup și de alte metode care presupun colaborarea acestora; dar notele și clasamentele introduc suspiciunea, resentimentele, neîncrederea, spiritul de competiție, care afectează în mod negativ cooperarea, deci învățarea.
- **Evaluarea cu cel mai mare impact negativ este aceea care respectă o anumită curbă de distribuție a rezultatelor.** Dacă se respectă exigențele curbei de distribuție, doar un număr limitat de elevi pot primi note maxime, indiferent de efortul și determinarea celorlalți. În plus, această manieră de evaluare transmite elevilor sentimentul că succesul lor este subminat de efortul celorlalți, cultivând astfel un sentiment al competiției care distruge valorile comunității; chiar și acolo unde nu se aplică în mod explicit curba de distribuție a rezultatelor, profesorii evaluează într-o manieră oarecum asemănătoare – ei vor distribui notele astfel încât se vor constitui trei grupuri: cel al câtorva note mari, grupul restrâns al notelor mici și grupul masiv al notelor „medii". Această distribuție, considerată „normală" în virtutea tradiției, nu face decât să releve încă odată, eșecul profesorului în ceea ce privește predarea și evaluarea, dar și în ceea ce privește influența sa pozitivă în viața elevilor.

[1] *Ibidem.*

- **Procesul notării întăreşte spiritul de competiţie, iar competiţia afectează negativ experienţele individului**[1]. În concepţia lui Alfie Kohn, dacă se renunţă la modelul competiţiei necruţătoare, ar avea de câştigat registrul relaţiilor umane, respectul de sine al individului, plăcerea vieţii şi chiar productivitatea acestuia. Pentru Kohn, competiţia reprezintă acea situaţie în care succesul unei persoane depinde de insuccesul alteia (altora). Există două tipuri de competiţie: competiţia structurală şi competiţia intenţională. În cadrul *competiţiei structurale*, succesul unuia reprezintă în mod necesar eşecul celorlalţi participanţi (în sport, unde nu poate exista decât un singur câştigător sau în concursurile de frumuseţe). *Competiţia intenţională* presupune mai degrabă o stare de spirit, competitivitatea individului, dorinţa de a face orice lucru cât mai bine, dorinţa de a câştiga, de a fi mai bun decât ceilalţi, neavând nevoie de scor, de clasamente, de elemente exterioare care să ilustreze poziţia. O asemenea competiţie se poartă în primul rând cu individul însuşi; şi el nu are neapărat nevoie de interactivitate, de competiţie de tip structural. Pentru Alfie Kohn, eficienţa spiritului de competiţie este susţinută de patru mituri: primul mit susţine că, indubitabil, competiţia este un fapt inerent vieţii. Autorul american consideră că acest mit se bazează pe lectura greşită a teoriei darwiniene a selecţiei naturale, în speţă a ideii că întotdeauna supravieţuieşte cel mai bun, adică acela care este „rezultatul" luptei eterne pentru supravieţuire. În realitate, indivizii cei mai buni sunt aceia care s-au adaptat cel mai bine la mediu, aceasta însemnând că ei sunt cei mai capabili să se reproducă şi să-şi îngrijească progenitura (ceea ce înseamnă mai mult cooperare decât o petiţie structurală). Al doilea mit susţine că lecţia supremă a competiţiei se regăseşte în formarea caracterului: competiţia ne face mai buni. Alfie Kohn susţine, dimpotrivă, că intrăm în competiţie pentru a ne învinge anumite îndoieli fundamentale legate de capacităţile noastre şi, în final, pentru a compensa nivelul scăzut al respectului de sine. Noi vrem să câştigăm pentru a ne dovedi că nu suntem nişte rataţi; în acest sens, autorul american

[1] G. Catlin, *No Contest: the case against competition*, www.shareintl.org/archives/cooperation/co_nocontest.htm

afirmă: *Adevărata alternativă la a fi numărul unu nu este să fii numărul doi, ci să fii gata, din punct de vedere psihologic gata să te dispensezi de întărirea pe care poziția în clasament o aduce*[1]. Afirmația lui Alfie Kohn este confirmată de rezultatele unor cercetări experimentale importante: *învățarea în grup, în comparație cu învățarea individuală, este mult mai eficientă din perspectiva creșterii respectului de sine și a conștiinței propriei valori*[2]. Al treilea mit susține că întrecerea este distractivă, ceea ce, în opinia lui Alfie Kohn, rămâne de dovedit, având în vedere că recompensele primite de învingător au drept efect chiar erodarea spiritului jocului, potrivit căruia rezultatul final este lipsit de importanță. În plus, fiecare competitor cheltuiește resurse importante pentru a-i împiedica pe ceilalți să câștige. Al patrulea mit susține că întrecerea are drept efect o creștere a productivității, ceea ce, așa cum o demonstrează și cercetările în domeniu, nu este decât un mit: *Competitivitatea se corelează în mod consistent și negativ cu realizările în domeniu.*

Ideile lui Alfie Kohn au stârnit numeroase controverse, mulți specialiști în științele educației negând valabilitatea acestora; chiar dacă argumentele lor au un caracter circumstanțial, merită să fie amintite:

- toate slujbele bine plătite presupun standarde de performanță, care implică fie timpul, fie cantitatea, fie calitatea;
- accesul către slujbele bine plătite este controlat de standarde de performanță care selectează și ierarhizează solicitanții;
- o carieră de succes, bine plătită, se constituie practic dintr-un amalgam de astfel de standarde de performanță care trebuie atinse (în fond, chiar examenele de admitere și de licență pentru instituțiile de învățământ superior nu reprezintă altceva decât standarde care controlează intrarea și ieșirea din sistem). În concluzie, *Kohn este unul dintre acei „experți" educaționali ubicui care propun tot felul de schimbări în educație, mai ales atunci când ei nu mai fac parte din sistem. Așa cum pe toate drumurile se găsesc falși savanți sau falși ingineri care propun modalități „uimitoare" de îmbunătățire a*

[1] *Ibidem.*
[2] ***, *Alfie Kohn is not insane*, www.reformk12.com/ archives/000050.mclk

curriculumului la matematică (de pildă, renunțarea la algoritmii de calcul), tot așa se găsesc persoane, ca Alfie Kohn, care propun renunțarea la standarde, pentru că, oricum, ei nu mai au nevoie de ele[1].

Așa cum afirmam, aceste argumente sunt circumstanțiale și nu fac decât să confirme justețea ideilor lui Kohn în legătură cu sistemul standardelor de performanță, al pedepselor și recompenselor ca instrumente tipice de administrare și control social.

* * *

Dacă acestea sunt consecințele, mai este loc pentru recompense în sala de clasă? În concepția lui Alfie Kohn, sala de clasă constituie spațiul „pentru iubire necondiționată, pentru sprijin, atenție și încurajare". De asemenea, elevii au nevoie de feedback, adică au nevoie de informații despre împlinirile lor în spațiul educațional.

Dar, consideră Alfie Kohn, recompensele nu răspund acestor nevoi; mai întâi, recompensele sunt condiționate: „îți acord atenția și sprijinul doar dacă îndeplinești standardele mele și dacă răspunzi în mod adecvat cerințelor mele"; în al doilea rând, recompensele nu reprezintă feedback-ul de care elevii au nevoie. Ele reprezintă evaluări, iar elevii nu au nevoie de evaluări, nici măcar în cazul în care acestea sunt pozitive; recompensele tind să creeze dependențe de persoana care realizează evaluările și, în sens mai larg, de orice persoană aflată în poziția de a oferi recompense.

Alfie Kohn afirmă că evaluările trebuie înlocuite cu două lucruri: mai întâi, elevilor trebuie să li se spună cum stau și nu să fie judecați. Apoi trebuie să li se ofere interogații care să-i ajute să gândească (profesorii vorbesc prea mult și întreabă prea puțin).

Școala constituie poate cel mai important sistem de cultivare a conformismului social; dacă pune în mișcare dispozitive integrative, indispensabile socializării, școala funcționează și ca un mecanism de menținere a *statu-quo*-ului, de asigurare a conformității nu cu lumea

[1] *Ibidem.*

oamenilor, cu regulile şi pericolele sale, ci, în primul rând, cu starea de lucruri prezentă, a cărei menţinere este dorită de grupuri de interese şi instituţii identificabile.

Din acest punct de vedere, utilizarea pedepselor şi a recompenselor în cadrul câmpului educativ şcolar are drept consecinţă adaptarea la ceea ce ulterior se va numi justiţie; uneori, justiţia este înlocuită de decizii care, deşi te privesc, sunt luate de alţii, desigur, „în numele tău" şi „spre binele tău".

Mecanismul conformităţii (pedepse/recompense, dar nu numai) legitimează o lume a imaginii despre oameni, iar imaginile sunt create din perspectivele pe care ceilalţi le construiesc despre ei. Conştientizarea acestei stări de lucruri îi determină pe indivizi să cultive imaginea lor în ochii celorlalţi şi nu să se cultive pe ei înşişi.

„Tehnica succesului" prevalează în raport cu „tehnica virtuţii", iar manifestarea în plan social-public se face sub semnul succesului, de sorginte sofistă, şi nu sub acela de sorginte socratică a dictonului „cum să te manifeşti în spaţiul public şi să-ţi păstrezi sufletul".

În acest sens, Antiphon sofistul afirmă: ... *Justiţie aşadar înseamnă a nu încălca legile cetăţii în care eşti cetăţean. De aceea, un om se poate bucura de justiţie în chipul cel mai avantajos pentru sine dacă, de faţă cu martori, va da o înaltă preţuire legilor, iar fără martori, poruncilor naturii; căci normele legilor sunt accesorii, pe când cele ale naturii sunt necesare. Prescripţiile legilor sunt convenite, iar nu născute, şi, dimpotrivă, cele ale naturii sunt născute, iar nu stabilite prin convenţie. Aşadar, cine încalcă normele legilor, în caz că o face fără ştirea autorilor lor, este scutit de ruşine şi pedeapsă; dar dacă aceştia află, nu scapă de urmări infamante*[1].

Dacă utilizarea pedepselor şi a recompenselor are asemenea efecte, se pune cu acuitate întrebarea: de ce nu se renunţă la acest tip de control social? În fond, pedepsele, ca şi recompensele sunt doar convenţii sociale şi culturale care, ca atare, pot fi înlocuite cu altele;

[1] ***, *Filosofia greacă până la Platon*, vol.II, partea a 2-a, Bucureşti, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, 1984, p. 419.

ele nu reprezintă singura modalitate de a conduce o societate, deşi, datorită şcolii, pare a fi cea mai adecvată acestui scop. Dilema „fie pedepseşti, fie permiţi", deşi pare desprinsă dintr-un algoritm al administrării situaţiilor conflictuale, nu se dovedeşte nici eficientă (pe termen mediu şi lung chia trezeşte resentimente) şi nici unica modalitate de a interveni în situaţii de criză. Beneficiul obţinut prin recursul la pedepse şi recompense nu se menţine decât pe termen scurt, topindu-se rapid după ce acţiunea acestora a încetat.

Dacă acţiunile altruiste, orientate către ceilalţi, au drept rezultat recompensele, mesajul astfel transmis este acela că binele în sine nu merită făcut, că singurul bine care contează este acela care dobândeşte recunoaştere publică prin intermediul recompensei. Recompensele se transformă astfel în mită oferită la schimb cu comportamentele considerate dezirabile.

Se poate chiar merge până acolo încât elevilor să li se solicite o acţiune ignobilă în sine în schimbul unei recompense (mite) substanţiale, ceea ce ar avea drept efect transformarea (mai bine zis pervertirea) ignobilului în dezirabil, de vreme ce recompensa a fost primită.

În concluzie, recursul la dubletul pedepse/recompense are două efecte negative:

a) rămânem controlabili de către aceia care deţin puterea (adică pot administra pedepsele şi recompensele);
b) nu mai facem ceea ce ne-ar plăcea să facem doar din imbold interior, ci pentru că suntem recompensaţi pentru ceea ce facem.

Schimbarea modelului ar trebui să accepte ca suport pentru evaluarea de sine (dar şi în cazul evaluării celorlalţi) orice măsură alta decât recompensa financiară (sau de altă natură) care circulă la bursa socială şi culturală din societatea noastră.

De asemenea, ar trebui regândit şi reevaluat ceea ce fac persoanele aflate în poziţii înalte, o concluzie fiind aceea că intimidarea şi disprețul acestora sunt intolerabile şi de neacceptat; cei obsedaţi de bani şi de voinţa de a deţine controlul fac lucruri inacceptabile, dar pe care, în forul nostru interior, le acceptăm, deoarece am fost „progra-

mați" prin sistemul pedepse/recompense să le acceptăm și să le justificăm prin poziția pe care o dețin.

Se poate schimba această stare de lucruri pe care puterea disciplinară (a se vedea Michel Foucault, *A supraveghea și a pedepsi*) încearcă să o legitimeze, prezentând-o ca fiind „normală", deci „naturală"? Fiind o convenție, o creație culturală a umanității, răspunsul nu poate fi decât afirmativ, chiar dacă procesul nu este (nu ar fi) atât de simplu.

În acest sens, de exemplu, ar trebui să ne concentrăm în primul rând pe ceea ce realmente dorim să fim sau să facem, și nu pe ceea ce societatea recompensează sau pe imaginea considerată dezirabilă din punct de vedere social. Apoi, ar trebui făcută distincția dintre salariul (îndreptățit) primit pentru munca depusă și recompensele care țin de arsenalul controlului social, după cum nu trebuie confundată pedeapsa (îndreptățită) cu restrângerea inacceptabilă a unor drepturi și libertăți.

BCU IAȘI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Capitolul 16

Admonestarea şi managementul clasei

Studiind indisciplina din sălile de clasă, Kounin a ajuns la concluzia că o mustrare venită din partea profesorului are un efect semnificativ nu numai asupra elevului aflat „în culpă", ci şi asupra restului clasei. Kounin a numit acest efect, răsfrânt asupra elevilor care n-au participat la actul de indisciplină, *efect de undă*.

În momentul în care admonestează un elev, profesorul trebuie să aibă în vedere şi implicaţiile care pot decurge din acest fapt în raport cu restul clasei, deoarece acestea nu sunt de neglijat.

De pildă, când elevul admonestat ocupă un loc central în matricea sociometrică a grupului (adică majoritatea elevilor îl recunosc drept lider), efectul de undă este semnificativ. Dacă reuşeşte în tentativa sa de a-şi impune controlul asupra elevului rebel, ceilalţi membri ai grupului vor accepta mult mai uşor autoritatea profesorului, pe care îl vor recunoaşte drept „mână forte".

Dacă profesorul eşuează în confruntarea cu elevul respectiv, va trebui să se aştepte la acte de indisciplină tot mai numeroase, deoarece restul grupului va considera că acesta nu poate stăpâni situaţia.

Efectul de undă va influenţa pozitiv comportamentul unui grup de elevi dacă intervenţiile profesorului vor avea câteva caracteristici: claritatea, intransigenţă, centrarea elevului pe temă şi nu pe profesor, asprime, studierea atentă a elevilor cu prestigiu ridicat în cadrul grupului.

Aceste caracteristici au făcut obiectul mai multor cercetări din partea lui W. Gnagey[1]:

[1] W. Gnagey, *The Psychology of Classroom Discipline*, Macmillan, New York, Collier-Macmillan, Londra, 1968.

- **Claritatea.** Admonestarea trebuie să distingă clar între comportamentul deviant şi comportamentul dezirabil. Astfel, *George, taci din gură şi termină exerciţiile* este de preferat lui *Încetaţi cu vorbăria în spatele clasei*, deoarece mesajul este clar şi vizează recentrarea elevului pe temă.
- **Intransigenţa.** Admonestarea este mai fermă, are mai multă greutate şi este influenţată semnificativ de imaginea pe care elevii o au deja despre profesor. În acest caz, intervenţia profesorului presupune deplasarea către elevul indisciplinat, deplasare însoţită de o comandă de genul: *Încetează imediat.* Înainte de a relua lecţia, profesorul ar trebui să aştepte îndeplinirea comenzii.
- **Centrarea pe temă.** Admonestarea venită din partea profesorului trebuie să orienteze atenţia elevului indisciplinat asupra sarcinii şi a consecinţelor neîndeplinirii ei, şi nu asupra profesorului sau asupra relaţiei elevului cu profesorul. De aceea, este indicat să spui: *George, nu mai vorbi şi urmăreşte demonstraţia, altfel nu vei şti să rezolvi tema pentru acasă*, în loc de: *Fii atent la mine.*
- **Studierea elevilor cu prestigiu ridicat.** Despre influenţa pe care o poate avea asupra celorlalţi o confruntare cu asemenea elevi am amintit la începutul acestor rânduri. Printr-un management adecvat, profesorul se poate folosi de „liderii" elevilor ca de adevărate „staţii de amplificare" a semnalelor pozitive pe care doreşte să le transmită grupului. Dar trebuie să procedeze cu multă grijă, pentru că pot fi amplificate şi semnale negative.
- **Asprimea.** Pentru Gnagey, asprimea implică utilizarea ameninţării sau a tehnicilor violente de control, ceea ce va determina (cu o probabilitate destul de mare) efecte de undă negative în rândul elevilor: furie, resentiment, sentimentul nedreptăţii, sentimentul neputinţei etc. Aceste efecte vor induce comportamente indezirabile în rândul elevilor care n-au creat probleme şi vor influenţa negativ percepţia lor asupra profesorului (de pildă, nu-l vor mai stima). Întrucât recurge la procedee care pot avea consecinţe mult amplificate faţă de cele scontate, asprimea n-ar trebui să facă parte din „arsenalul" profesorilor lipsiţi de experienţă.

Capitolul 17

Cum se dau ordine şi instrucţiuni elevilor

S-ar putea spune că abilitatea de a da instrucţiuni sau ordine este oarecum naturală, sau, dacă nu, că ţine oricum de elementele componente ale unor profesiuni. Deci, pentru a face uz de această abilitate nu este nevoie de recursul la arsenalul retoricii.

Chiar şi în absenţa recursului la retorică, credem că, între anumite limite, abilitatea de a da instrucţiuni sau ordine unui elev sau grup de elevi poate fi îmbunătăţită. Pentru Louis Cohen şi Lawrence Manion, această abilitate se poate descompune în următoarele elemente: *conţinut, formă de expresie, manieră de exprimare* şi *context*. Fiecare element în parte are rolul său, efectul depinzând şi de condiţiile în care se exercită abilitatea de a da ordine şi instrucţiuni.

Astfel, mai întâi trebuie obţinută liniştea în sala de clasă şi centrarea atenţiei elevilor pe cele ce urmează a fi spuse (*Încetaţi lucrul vă rog şi faceţi linişte*) şi numai după aceea se pot comunica instrucţiunile (ordinele).

Maniera de exprimare a instrucţiunilor este de asemenea importantă; în acest sens, profesorul trebuie să evite două extreme: pe de o parte, nu trebuie să fie prea aspru şi dominator, iar pe de altă parte, el nu trebuie să fie nici prea timid şi neconvingător. În primul caz, va induce teamă şi retragere, iar în cel de-al doilea nu va obţine ceea ce şi-a propus.

M. Marland[1] recomandă exersarea cu glas tare a abilităţii de a da ordine şi instrucţiuni, şi un autocontrol sporit în clasă, care să permită înregistrarea reacţiei elevilor. În funcţie de acestea, profesorul

[1] M. Marland, *op. cit.*

va opera necesarele ajustări. În genere, instrucțiunile se dovedesc mai eficiente atunci când sunt rostite de o manieră pozitivă și nu negativă. Astfel: *Să fii prezent marți la opt pentru recuperarea la istorie*, este de preferat formulei: *Nu întârzia la recuperarea de marți.*

Marland avertizează și asupra formei de exprimare a unei instrucțiuni; astfel, exprimată sub forma unei întrebări, instrucțiunea se va dovedi mai puțin eficientă; de aceea, este preferabil ca un profesor să utilizeze formula: *Să ridice mâna cei care nu au hârtie pentru lucrarea de control* și nu: *Are nevoie cineva de hârtie pentru lucrarea de control*?

De asemenea, nu trebuie dată altă instrucțiune până când profesorul nu s-a convins că prima a fost înțeleasă de către toți elevii. În ceea ce privește ordinele, ele trebuie date astfel încât să centreze elevii pe sarcina pe care o au de îndeplinit, și nu pe situația creată: această manieră relevă intenția profesorului de a urmări direct realizarea sarcini, și nu transformarea situației apărute într-un caz.

În circumstanțe normale, nu este eficient ca profesorul să însoțească un ordin cu rațiunile care l-au impus, deoarece acest lucru va sugera întotdeauna și rațiuni pentru care nu este cazul ca ordinul respectiv să fie ascultat. De altfel, dacă în sala de clasă funcționează deja un sistem de reguli pe care elevii l-au acceptat (ori l-au negociat cu profesorul), nu mai sunt necesare detalieri de fiecare dată când profesorul este nevoit să ia o inițiativă.

Ordinele nu trebuie asociate cu starea de nemulțumire a profesorului, deoarece acest lucru va trezi resentimente în raport cu persoana sa. De aceea, formule de tipul: *Nu mai faceți gălăgie, acolo, în spate; am obosit să vă tot spun acest lucru* ar trebui evitate. Ordinele nu trebuie exprimate cu o voce plângăreață sau disperată, deoarece acest lucru relevă fie frustrările, fie neputința profesorului. Ambele situații denotă slăbiciune, iar elevii nu vor întârzia să profite. Vocea care exprimă un ordin trebuie să fie „puternică, hotărâtă și caldă".

Importante sunt și așteptările profesorului în raport cu reacția elevilor la ordinele sale, deoarece aceștia au tendința de a răspunde mai degrabă acestor așteptări decât mesajului conținut în cuvinte. Șo-

văiala profesorului va fi interpretată imediat ca un semn de slăbiciune, iar elevii vor reacționa ca atare.

Louis Cohen și Lawrence Manion arată că și contextul verbal al mesajului este important. Astfel, mesajul conținut într-un ordin sau într-o instrucțiune trebuie să se distingă clar de ceea ce profesorul a spus mai înainte și, mai ales, de ceea ce urmează să spună după. Percutanța unui ordin va fi mult diminuată dacă nu va ieși în relief prin timbru, ton, dinamică, manieră și viteză de rostire. De asemenea, sunt importante și *sincronizarea, folosirea judicioasă a pauzelor și a tăcerii, dinamica vocalelor și expresia feței*[1].

Deși fiecare în parte pare nesemnificativ, sinteza acestor elemente în personalitatea profesorului îi va oferi cu siguranță o manieră eficientă de a controla sala de clasă.

[1] L. Cohen, L. Manion, *op. cit.*, p. 229.

BCU IAȘI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Capitolul 18

Momente „delicate" în desfăşurarea unei lecţii

Indiferent de tipul de lecţie, există câteva momente delicate în desfăşurarea ei, momente ce se pot dovedi hotărâtoare din punctul de vedere al managementului clasei. Un astfel de moment este începutul lecţiei, pentru că acum se hotărăşte registrul de desfăşurare al acesteia, registru care include şi elementele relevante din punctul de vedere al managementului clasei.

Un alt moment este acela al tranziţiei de la o secvenţă de lecţie la alta, deoarece activităţile inerente acestui moment – schimbarea caietului, pregătirea foilor pentru o lucrare de control, gruparea elevilor în vederea unei teme comune etc. se constituie în puncte vulnerabile din perspectiva managementului clasei.

Profesorii eficienţi, aceia care reuşesc să imprime o anume atmosferă, un anume mod de a fi unei clase de elevi, au o imagine globală a lecţiei, mai bine zis a tuturor secvenţelor care vor compune scenariul educativ înainte de declanşarea sa propriu-zisă. Ei „se plimbă" printre componente, adaugă variante acolo unde anticipează că vor apărea probleme de înţelegere, îşi pregătesc intervenţiile proprii etc.

În acest sens, Timothy Blair face profesorilor următoarele sugestii:

- Să aibă pregătit materialul didactic (dacă îl utilizează).
- Să decidă înainte de începerea lecţiei când şi cum va utiliza materialul didactic.
- Să decidă când va distribui materialul didactic elevilor (în niciun caz să nu-l distribuie înainte de utilizare, pentru că elevii vor fi tentaţi să vadă despre ce este vorba şi se va crea dezordine).

- Să elaboreze mai multe modalități de a explica un concept sau un proces etc.; întotdeauna se vor găsi elevi care să nu înțeleagă de prima dată explicațiile oferite (să utilizeze mai multe exemple, de pildă).
- Să anticipeze temele pentru munca diferențiată (chiar individuală), stabilind cine și când va împărți hârtiile cu subiecte, cine va strânge temele efectuate, exercițiile suplimentare pentru cei care vor termina înainte de termen, elevii care vor avea nevoie de ajutor etc.[1]

Un alt moment important, mai ales pentru profesorii tineri, este acela al primelor întâlniri, deoarece acum se vor structura regulile și relațiile care vor domina întregul an școlar la obiectul de studiu predat de profesorul respectiv.

Timothy Blair sintetizează câteva elemente pregătitoare pentru începerea anului școlar și care se pot dovedi hotărâtoare pentru un management eficient al clasei; pregătind anul școlar, profesorul inițiază deja o procedură de prevenire a apariției conflictelor care cuprinde:

- strângerea datelor despre viitorii elevi îi va permite un diagnostic preliminar;
- stabilirea regulilor care vor structura viața cotidiană a clasei și care nu vor fi negociabile cu elevii, de exemplu: întârzierile, eliminările de la ore, sancțiunile pentru neefectuarea temelor pentru acasă etc.;
- fixarea standardele care configurează comportamentul dezirabil, ca și așteptările legate de rolul fiecărui elev în clasă;
- stabilirea aranjamentului mobilierului în sala de clasă și, mai ales, aranjamentul băncilor elevilor; este adevărat că în învățământul românesc această problemă nu există, deoarece sălile de clasă sunt dotate în marea lor majoritate cu bănci fixate în podea. Cele trei rânduri de bănci clasice nu permit niciun aranjament și au consecințe constrângătoare (uneori dramatice) asupra procesului instructiv-educativ. În orice caz, aranjamentul trebuie gândit în funcție de tablă (locul unde se „oficiază" arta de a-i introduce pe cei mai puțin știutori în „substanța" științelor) și de posibilitatea profesorului de a

[1] T. Blair, *op. cit.*, p. 35.

avea sub control întreaga sală de clasă şi de a interveni rapid în orice direcţie;
- comunicarea (eventual, pentru clasele mici, scrierea chiar pe tablă) consecinţelor unor comportamente indezirabile;
- selectarea elevilor care au nevoie de o atenţie specială;
- informarea (eventual în scris) părinţilor despre standardele şi exigenţele profesorului, ca şi de consecinţele încălcării lor[1].

Dintr-un studiu amplu desfăşurat în Nottingham (Marea Britanie) de către Wragg şi Dooley, reiese că profesorii începători acordă o importanţă suficientă primelor întâlniri cu o clasă nouă, aşa cum fac şi profesorii experimentaţi. Astfel, profesorii experimentaţi:
- sunt foarte clari în ceea ce priveşte la regulile din sala de clasă;
- nu ezita să descrie ceea ce este „corect" şi „în regulă" din punctul lor de vedere;
- sunt conştienţi că este nevoie de un efort susţinut pentru a stabili relaţii adecvate cu o clasă nouă;
- privirea le este mereu activă, supraveghind atât clasa ca întreg, cât şi indivizii;
- se ocupă rapid de orice abatere de la regulile lor, luând poziţii faţă de acest lucru;
- sunt mai formali decât de obicei;
- sunt rapizi şi concreţi;
- se află pe coridor înainte de intrarea elevilor în sala de clasă;
- se prezintă pe ei înşişi în mod formal, atenuând formalitatea prezentării prin detalii oarecum amuzante.

Profesorii începători:
- nu sunt atât de clari în privinţa regulilor din sala de clasă, fie în ceea ce priveşte regulile lor (adică hotărâte de ei împreună cu elevii), fie ale celorlalţi profesori din şcoală;
- nu folosesc termeni de tipul „corect" sau „în regulă" când vorbesc despre reguli;

[1] *Ibidem*, p. 34.

- nu depun un efort susținut în structurarea relațiilor și regulilor cu noua clasă;
- nu folosesc în mod insistent privirea ca instrument de control;
- neglijează primele încălcări ale regulilor stabilite, pentru ca ulterior să le transforme în adevărate probleme;
- se concentrează mai ales asupra pregătirii conținutului lecției și mai puțin asupra regulilor și relațiilor.

Aceleași cercetări au dus la structurarea unui set de întrebări pe care ar trebui să și le pună un profesor începător înainte de a lua contact cu o clasă nouă; ele nu sunt lipsite de interes:

- Ce ai vrea să știi despre elevii unei clase înainte de a-i întâlni și de ce?
- Ce tip de subiect vei alege pentru prima lecție și de ce?
- Ce vei face și ce vei gândi:
  a) cu o oră înainte de lecție?
  b) cu cinci minute înainte de lecție?
- Ți-ai propus să asiști la intrarea elevilor în sala de clasă? Dacă nu, de ce?
- Dacă ești prezent la intrarea elevilor în sala de clasă, ce vei face:
  a) înainte de a intra în sala de clasă?
  b) după intrarea elevilor în sala de clasă?
- Cum vei începe lecția:
  a) dacă clasa se potolește rapid?
  b) dacă clasa se potolește greu?
- Cum crezi că te va percepe clasa la prima întâlnire?
- Există reguli pe care dorești să le stabilești de la început? De ce sunt respectivele reguli atât de importante pentru tine?
- Ce tip de relații ți-ar plăcea să stabilești cu clasa pe termen lung? Cum te-ai gândit să procedezi?
- Ce strategii de predare vrei să folosești la prima lecție (prelegere, lucrul pe grupe, teme individuale, întrebare-răspuns etc.)? De ce?

Importanța primelor întâlniri cu o clasă nouă este subliniată și de Robertson; acesta recomandă profesorilor un comportament care să

degaje autoritate şi încredere în sine. Printre componentele unui asemenea tip de coportament, Robertson aminteşte:

- Fermitate şi încredere. Când profesorul manifestă încredere în sine, el transmite acelaşi sentiment şi elevilor care, la rândul lor, sporesc încrederea în sine a profesorului; în caz contrar nesiguranţa profesorului se transmite şi elevilor;
- Utilizarea intensă a comportamentului nonverbal (postură, poziţie, gesturi şi atingeri), care centrează şi sporeşte comunicarea;
- Relaxarea. Aceasta constă, în concepţia lui Robertson în: poziţia asimetrică a mâinilor şi picioarelor, braţele aflate într-o poziţie lejeră şi înclinarea capului; dacă se stă pe scaun, se adoptă o poziţie lăsată pe spate.

Statutul superior al unei persoane presupune o postură mai relaxată a respectivei persoane în raport cu cei având un alt statut; este cazul profesorului în raport cu elevii săi.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Capitolul 19

Interes, disciplină şi control

Tradiţia a identificat în mod tacit disciplina cu puterea şi controlul; astfel, disciplina a fost înţeleasă ca una dintre componentele inerente oricărei instituţii sociale, deci inerente şi şcolii. În acest context, disciplina a presupus, iniţial, acele condiţii primare indispensabile desfăşurării eficiente a practicii educaţionale, descrise într-o lucrare a lui Michel Foucault ca *o întreagă micropenalitate legată de timp (întârzieri, absenţe, întreruperi ale lucrului), de activitatea propriu-zisă (neatenţie, neglijenţă, lipsă de zel), de comportament (lipsă de politeţe, nesupunere), de discurs (vorbărie, obrăznicie), de corp (poziţii „incorecte", gesturi nepotrivite, murdărie), de sexualitate (lipsă de pudoare, indecenţă)*[1].

Ulterior, disciplina s-a transformat într-un canon al *normalităţii*, fiind întotdeauna însoţită de un alai de consecinţe care a vizat (şi vizează) fie conformitatea (recompensele), fie abaterea, adică nonconformitatea (pedepsele). Următorul pas l-a constituit identificarea „canonului", a normalului cu *naturalul*, ceea ce a constituit o legitimare în plus pentru imperativele reprezentate de canonul respectiv: [...] *în regimul puterii disciplinare, arta de a pedepsi nu urmăreşte nici ispăşirea, şi nici reprimarea propriu-zisă. Ea pune în aplicare cinci operaţii diferite: raportează faptele, performanţele şi comportamentele individuale la un ansamblu care este, în acelaşi timp, câmp de comparare, spaţiu de diferenţiere şi principiu al unei reguli de urmat. Îi diferenţiază pe indivizi unii faţă de alţii şi în funcţie de regula de ansamblu – aceasta fiind determinată să funcţioneze fie ca*

[1] M. Foucault, *op. cit.*, p. 259.

prag minimal, fie ca medie ce trebuie respectată, fie ca deziderat spre care trebuie să se tindă. Măsoară în termeni cantitativi şi ierarhizează în termeni de valoare capacitatea, nivelul, „natura" indivizilor. Intensifică, prin intermediul acestei măsurători „valorizante" efectul constrângător al unei conformităţi de realizat. În sfârşit, trasează limita ce va defini deosebirea faţă de toate diferenţierile, graniţa exterioară a anormalului [...]. *Penalitatea neîntreruptă care parcurge toate punctele şi controlează toate momentele instituţiilor disciplinare compară, diferenţiază, ierarhizează, omogenizează, exclude. Pe scurt, normalizează*[1].

Asimilarea normalului cu naturalul este consecinţa puterii disciplinare (sintagmă utilizată de Michel Foucault), identificată de John Dewey de fapt cu persistenţa acţiunii modalităţilor de control: *Modalităţile de control cele mai de durată şi cu putere mai mare de influenţă sunt acelea care operează continuu, clipă de clipă, fără să existe o asemenea intenţie deliberată din partea noastră*[2].

În realitate, una dintre caracteristicile fundamentale ale puterii disciplinare este aceea a imposibilităţii de a identifica atât sursa acesteia, cât şi modalităţile ei de legitimare. Puterea disciplinară este anonimă şi de aceea mult mai eficientă decât puterea Regelui.

Puterea, indiferent de forma sa de manifestare, celebrează ierarhia, cultivă dependenţa şi neajutorarea, transformând educaţia într-un algoritm de deprindere a unor competenţe strict tehnice. În acest sens, scopurile educaţionale sunt întotdeauna predeterminate, fundamentate tocmai pe nevoia de obedienţă cultivată de putere, iar cel care învaţă este orientat strict către competenţe tehnice, specifice specialistului, indiferent de domeniu.

Dacă scopurile educaţionale sunt exterioare situaţiei de învăţare, atunci acestea îşi pierd caracteristica lor esenţială, aceea de a fi scopuri: *A vorbi despre un scop educaţional constituie un nonsens atunci când aproape fiecare act al elevului este dictat de profesor,*

[1] *Ibidem*, p. 264.

[2] J. Dewey, *Trei scrieri despre educaţie*, traducere de Ioana Herseni, Viorel Nicolescu, Octavian Oprică, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1974, p. 81.

când singura ordine a succesiunii actelor sale este cea care provine din enunțarea temelor și din îndrumări date de către altcineva[1].

Educația este altceva decât dresură, iar diferența esențială este aceea că educația presupune implicarea elevilor în determinarea scopurilor, ca act preliminar al aptitudinii de a-și fixa singuri scopuri.

Ierarhia sedimentată de puterea disciplinară controlează individul prin scopurile pe care i le fixează; în educație mai întâi, după aceea întreaga viață, acesta se va strădui să atingă scopurile respective, fără ca vreodată să încerce punerea lor la îndoială.

Pedagogia de tip tradițional legitimează predeterminarea tuturor elementelor implicate în educație (prin capacitatea de integrare și prin forța constrângătoare exercitată de conceptul de curriculum, ceea ce are drept efect reducerea profesorului, dar și a elevilor, la calitatea de simpli „executanți" ai unui plan care nu le aparține; în acest sens, John Dewey notează: *Profesorii primesc scopurile de la autoritățile superioare; autoritățile le preiau de la ceea ce este la ordinea zilei în comunitatea respectivă. Profesorii le impun copiilor. Ca primă consecință, inteligența profesorului nu are câmp liber de acțiune; ea este limitată din cauza primirii scopurilor de mai sus*[2].

Competența profesorului se va manifesta doar în legătură cu resursele disponibile și mijloacele necesare atingerii scopurilor predeterminate, care tocmai pentru că sunt predeterminate își pierd sensul și semnificația, forța de anticipare și de motivare pe care orice scop asumat le dezvoltă.

Nonimplicării profesorului îi va corespunde dezinteresul elevilor, care nu vor recunoaște nevoile și interesele lor specifice nici în scopurile (pentru ei anonime), nici în resursele și mijloacele mobilizate de profesor: *Această lipsă de încredere în experiența profesorului se reflectă apoi în lipsa de încredere în capacitatea de a răspunde a elevilor. Aceștia își primesc scopurile printr-o dublă sau triplă impunere din exterior și sunt în permanență tulburați de conflictul dintre*

[1] *Ibidem*, p. 88.
[2] *Ibidem*, p. 94.

scopurile fireşti pentru experienţa lor în acel moment şi cele pe care ei sunt îndrumaţi să le accepte[1].

În plus, din perspectiva unor scopuri fixate de instanţe abstracte, elevii sunt reduşi la situaţia de simple abstracţii, realizându-se astfel o omogenitate cu efecte devastatoare în ceea ce priveşte educaţia: *Noi punem fără discriminare pe copiii cu diverse înclinaţii să facă aceleaşi exerciţii; educarea lor distruge acea înclinaţie specială şi creează o uniformitate cenuşie*[2].

Puterea, indiferent de forma ei de manifestare, impune ierarhia ca tip de structurare a relaţiilor din cadrul câmpului educativ şcolar, ceea ce are drept consecinţă asimilarea disciplinei cu supravegherea şi controlul.

Cu alte cuvinte, instituţiile sociale nu sunt decât instrumente de creare şi răspândire a criteriilor normalităţii, iar în cadrul acestora şcoala joacă unul dintre cele mai importante roluri.

Ca atare, „paradigma normalităţii" operează şi prin intermediul şcolii. Criteriile şi standardele cu care şcoala operează fac parte din arsenalul acestei paradigme a normalităţii; sancţiunile corective, examinările şi ierarhizările obiectivează şi întăresc exigenţele puterii disciplinare. Orice reformă educaţională centrată pe curriculum, pe instrumentele de control nu face decât să optimizeze dimensiunea disciplinară a şcolii; efectul imediat este deprofesionalizarea profesorilor.

Aceştia sunt obligaţi să renunţe la entuziasm, creativitate şi la individualizarea experienţelor educaţionale din cauza exigenţelor pe care promovarea testelor şi examinărilor le implică; dar, în acest caz, educaţia nu mai poate fi înţeleasă ca un „proces de creştere", ci, dimpotrivă, ca o anulare a creşterii.

Dar puterea disciplinară nu este infailibilă, iar democraţia, înţeleasă ca o „experienţă trăită în comun" este posibilă; în acest context, disciplina trebuie asimilată cu *prevederea*, *judecata* şi *autocontrolul*, dobândirea ei constituind unul dintre scopurile fundamentale ale copilăriei.

[1] *Ibidem*, p. 95.
[2] *Ibidem*, p. 101.

Ideile lui John Covaleskie despre disciplină sunt influențate în mod semnificativ de concepția lui John Dewey cu privire la interes și la relația dintre interes și disciplină; în acest sens, referindu-se la conceptul de disciplină, filosoful american notează: *Acolo unde o activitate cere timp, unde între inițiere și încheierea ei se află numeroase mijloace și obstacole, se cer deliberare și perseverență. Este evident că o foarte mare parte din înțelesul comun al noțiunii de voință este tocmai dispoziția deliberată sau conștientă de a persevera și de a persista într-o desfășurare planificată a acțiunii, în ciuda dificultăților și a solicitărilor contrare*[1].

Deliberarea și *perseverența*, ca atribute inerente disciplinei (așa cum o descrie John Dewey), sunt susținute fie de interes, fie de efort; dacă disciplina, ca rezultantă a interesului, este definitorie pentru ființa umană ca produs al efortului, aceasta constituie premisa unei interogări de tip disciplinar.

În cazul interesului, Dewey discriminează trei elemente: unul *propulsiv*, unul *obiectiv* și unul *afectiv*.

În ceea ce privește elementul propulsiv, John Dewey susține că nu există conștiință vidă, că în orice moment ființa umană este animată de o intenționalitate care o dislocă din indiferență; mai mult, intenționalitatea se obiectivează prin intermediul activității: *Acolo unde este viață este și activitate, activitatea fiind animată de o tendință sau de o direcție proprie*[2].

Intenționalitatea dată a ființei umane generează întotdeauna impulsuri și activități spontane care constituie „baza interesului natural"; așadar, clipă de clipă, ființa umană se află sub imperiul unor interese orientate către o direcție sau alta; în ce măsură interesele respective sunt canalizate și se realizează în experiențele educaționale, aceasta este o altă problemă.

În ceea ce privește elementul obiectiv, gânditorul american consideră că interesul se constituie ca o conexiune indisolubilă între

[1] *Ibidem*, p. 111.

[2] J. Dewey, *Fundamente pentru o știință a educației*, traducere de Viorel Nicolescu, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1992, p. 249.

un individ şi un lucru (înţeles ca un element exterior conştiinţei individului respectiv): *Prin interes înţelegem, de asemenea, punctul în care un lucru atinge sau angajează un om; punctul în care acesta îl influenţează*[1].

Cuplând intenţionalitatea umană (şi formele sale de manifestare inerente – activităţile) cu lucrurile, John Dewey subliniază importanţa mediului în experienţa educaţională; o „situaţie" sau o „experienţă" educaţională este rezultatul combinării între aceste laturi – intenţionaliatea umană şi lucrul –, rezultat care se mai poate numi şi interes: *Nimic nu se găseşte într-o roată sau într-o bucată de sfoară care să trezească activitatea copilului dacă acestea nu se adresează unui instinct sau impuls activ şi nu îi asigură mijloace de execuţie*[2].

În ceea ce priveşte elementul afectiv, gânditorul american subliniază implicarea pe care interesul o determină la nivelul fiinţei umane: *A fi interesat înseamnă a fi absorbit, cufundat, antrenat de un lucru oarecare. A avea un interes faţă de ceva înseamnă a fi alertat, a avea grijă şi a fi atent*[3].

Această „capturare" a individului conferă valoare interesului şi obiectului interesului, ceea ce are drept efect deliberarea şi perseverenţa, adică disciplina. Să nu uităm că disciplina constituie o trăsătură fundamentală a gândirii, înţeleasă ca relaţie consecventă între scopuri şi resursele disponibile pentru atingerea lor; reflecţia pe marginea posibilităţilor situaţiei concrete, ca şi în raport cu posibilităţile viitoare de dezvoltare a acesteia, presupune „capacitatea, puterea de a rezista în cursul unei acţiuni duse în mod inteligent în faţa confuziei, a dificultăţilor şi a perturbărilor", adică „esenţa disciplinei": *Disciplina înseamnă putere şi stăpânire de sine, stăpânirea resurselor disponibile pentru a duce la bun sfârşit acţiunea întreprinsă*[4].

Disciplina ca atitudine în faţa unei activităţi în desfăşurare nu se confundă cu rutina, cu procedurile standard; dimpotrivă, disciplina presupune relevarea şi dezvoltarea acelor activităţi permise de situaţie

[1] J. Dewey, *Trei scrieri despre educaţie*, pp. 109-110.
[2] J. Dewey, *Fundamente pentru o ştiinţă a educaţiei*, p. 249.
[3] J. Dewey, *Trei scrieri despre educaţie*, p. 110.
[4] *Ibidem*, p. 112.

şi de resursele acesteia, între care un loc central este ocupat de interesele şi nevoile copilului.

Disciplina exclude rutina, atât obişnuinţele, cât şi întâmplătorul sau incoerenţa: *Opusul acţiunii gândite sunt rutina şi comportamentul capricios. Rutina acceptă ceea ce a devenit obişnuinţă ca măsură definitivă a posibilităţilor şi omite să ţină seama de conexiunile existente dintre lucrurile specifice*[1].

Pe de altă parte, efortul constituie un alt suport pentru disciplină; în fapt, disciplina se confundă cu continuitatea efortului în situaţii în care interesul lipseşte; cu alte cuvinte, şcoala ar trebui să configureze acele situaţii educaţionale care să presupună un efort susţinut pentru îndeplinirea unor sarcini neplăcute, dar necesare (aşa cum se întâmplă de cele mai multe ori în viaţă): *Dacă nu avem antrenament prealabil în satisfacerea activităţilor neinteresante şi nu ne-am format deprinderi de a îndeplini sarcini doar pentru că trebuie pur şi simplu să fie îndeplinite, (indiferent de satisfacţia personală pe care ne-o procură), caracterul va eşua sau va evita conflictul atunci când va fi confruntat cu probleme de viaţă serioase*[2].

Se recunoaşte astfel, implicit, că problemele de viaţă „serioase" nu se regăsesc în şcoală, constatându-se indubitabil prezenţa unei scindări între viaţa elevului din şcoală şi viaţa acestuia din afara şcolii. Că spaţiul şcolii are alte caracteristici decât mediul extern acesteia este mai mult decât evident, chiar şi dacă avem în vedere doar sedimentarea unei densităţi mult sporite de experienţe educaţionale, animate ca atare de o intenţie explicită. A accepta că trebuie renunţat la sensurile dobândite în viaţa cotidiană pentru a răspunde în mod adecvat exigenţelor mediului educaţional reprezintă nu numai o mare eroare, dar şi o caracteristică a ruperii şcolii de mediul social.

Copilul trăieşte două vieţi, fiecare cu alte experienţe, standarde şi exigenţe, toate netransferabile. Această incompatibilitate transformă şcoala într-un spaţiu al efortului, legitimând de fapt şi o relaţie „neinteresantă" a copilului cu şcoala. Raţionamentul poate fi conti-

[1] *Ibidem*, p. 127.
[2] J. Dewey, *Fundamente pentru o ştiinţă a educaţiei*, 1992, p. 243.

nuat: şcoala reprezintă o etapă pregătitoare pentru viaţa reală, „adevărata viaţă" a adultului. Ca atare, ea trebuie să aibă caracteristicile acesteia la nivel de afectivitate (insatisfacţie, sentimentul unor activităţi inutile, însă care asigură supravieţuirea etc.), dar fără a prezenta suficientă importanţă, atâta câtă să necesite scopuri proprii, survenite din caracteristicile vârstei copilăriei. În acest sens, John Dewey notează: *...problemele elevului nu sunt propriile lui probleme; sau, mai degrabă, ele sunt ale lui* numai ca *elev şi nu ca fiinţă umană*[1].

În acest caz şcoala nu constituie „habitatul" pe care copilul să-l accepte în mod natural ca fiind al lui, ci unul artificial, care reprezintă o discontinuitate în viaţa lui cotidiană (firească) şi pentru care trebuie să se pregătească în mod special; cu alte cuvinte, şcoala apare ruptă de fluxul vieţii copilului, un „rău necesar", rău pentru că nu i se întrevede rostul, necesar pentru că părinţii, familia în general, îi acordă o atenţie aparte.

Reacţia copilului, determinată de această situaţie, presupune raportarea la cerinţele profesorului, iar experienţa sa educaţională se coagulează în jurul acestor cerinţe: *Un elev are o problemă, dar ea este problema conformării la cerinţele speciale stabilite de profesor. Problema lui constă în a afla ceea ce vrea şi îl va satisface pe profesor prin răspunsurile date la examinare şi prin comportamentul exterior*[2].

În concluzie, raporturile elevului cu conţinuturile sunt mediate de cerinţele profesorului, efectul fiind anularea legăturii dintre aceste conţinuturi şi „viaţa reală" a copilului, problema sa fiind problema adaptării comportamentului său la cerinţele profesorului, şi nicidecum integrarea conţinuturilor în funcţie de posibilităţile sale de creştere: *Raporturile lui cu materia de studiu nu mai sunt directe. Ocaziile şi materialul pentru stimularea gândirii nu se găsesc în cadrul aritmeticii, al istoriei sau geografiei, ci în adaptarea ingenioasă a acelui material la cerinţele profesorului*[3].

[1] J. Dewey, *Trei scrieri despre educaţie*, p. 136.
[2] *Ibidem*, p. 136.
[3] *Ibidem*, p. 136.

De aceea efortul se impune ca suportul cel mai eficient al disciplinei, iar managementul este asimilat în mod explicit cu controlul, şcoala configurându-se ca un spaţiu cu reguli şi cerinţe abstracte, atât timp cât sunt fără sens în raport cu lumea copilului.

Lumea şcolii are propriile sale sensuri, care se regăsesc doar acolo şi care se dovedesc inaplicabile şi de aceea inutile în viaţa cotidiană: *Nu se poate spune că sunt mulţi elevi care să nu considere în mod lucid materia de studiu ca fiind ceva real; însă cu siguranţă tipul acesta de realitate nu este pentru ei similar celui pe care-l are experienţa lor de viaţă. Ei învaţă să nu aştepte o astfel de realitate, ei se obişnuiesc să o trateze ca având autenticitate numai în scopul seminarizărilor, al lecţiilor şi al examinărilor. Că ea va rămâne inertă pentru experienţa vieţii cotidiene este mai mult sau mai puţin de la sine înţeles*[1].

Schimbarea acestei stări de lucruri (echivalente cu o schimbare de paradigmă în plan teoretic) presupune în plan practic ca profesorul să se ocupe „nu de materia în sine, ci de interacţiunea dintre ea şi nevoile şi capacităţile actuale ale elevilor".

În această concepţie, disciplina presupune asumarea unor scopuri exterioare şi perseverenţă în îndeplinirea lor, în absenţa oricărei participări afective, a oricărui impuls natural, deci, cu alte cuvinte, în absenţa oricărui interes; în acest caz, disciplina se confundă cu acceptarea şi suportabilitatea, iar caracterul astfel format va fi unul predispus practicilor puterii disciplinare: *Obţinem fie un om mărginit, bigot, încăpăţânat şi iresponsabil în afara scopurilor şi credinţelor sale preconcepute, fie un caracter plicticos, mecanic, indolent, atât timp cât esenţa vitală a interesului spontan a fost epuizată*[2].

Se neagă astfel nu numai sensul fundamental al educaţiei (acela de „proces de creştere"), ci şi caracterul social al acesteia; iar, în absenţa dimensiunii sociale, şcoala va crea poate „vârfuri de erudiţie, adică nişte specialişti egoişti", dar nu cetăţeni. John Dewey afirmă explicit că şcoala autentică este aceea care *trăieşte în comunitate* şi

[1] *Ibidem*, p. 141.
[2] J. Dewey, *Democraţie şi educaţie*, p. 243.

nu alături de aceasta, experimentând în mod fundamental posibilitățile unui regim de tip democratic: *O democrație este mai mult decât o formă de guvernământ; ea este în primul rând un mod de a trăi în asociere, o experiență împărtășită în comun*[1].

Cu alte cuvinte, în concepția gânditorului american, școala este acea instituție care (fără a fi singura) va amplifica și rafina influența puterii disciplinare sau, dimpotrivă, va oferi elevilor instrumentele gândirii critice, independenței și inovației sociale; iar disciplina va însemna fie control, acceptare și integrare mecanică, fie prevedere, perseverență și deliberare.

Plecând de la aceste considerații se pot caracteriza și reformele din domeniul educației, fie ca reforme vizând creșterea controlului și a integrării școlii în dispozitivul disciplinar, fie ca reforme vizând domeniul libertății și al responsabilității profesorilor. Unii gânditori consideră că opțiunea a fost deja făcută: *Generațiile de elevi și studenți de astăzi sunt pregătite de educatori moderni necreativi, în școli moderne necreative. Absolvenții nu au cum să devină „creativi", ci rămân năuci într-o lume ininteligibilă și anarhică. Exceptând câteva cazuri rare, în tot spațiul euroatlantic nu au apărut încă practici educaționale menite să formeze un „nou mod de a gând"*[2].

[1] J. Dewey, *Trei scrieri despre educație*, p. 76.
[2] I. Negreț-Dobridor, *Teoria generală a curriculumului educațional*, Editura Polirom, Iași, 2008, p. 287.

Concluzii

Managementul clasei poate fi înțeles ca un ansamblu de strategii și tehnici de gestionare a relației profesor – elev în condiții date. De asemenea, ar trebui amintit că această gestionare trebuie să posede întotdeauna valențe educative și că tot ceea ce se întâmplă în această zonă trebuie subordonat educativului.

W. Weber definea managementul clasei ca *un set de activități prin intermediul cărora profesorul promovează comportamentul adecvat al elevului și elimină comportamentul inadecvat, dezvoltând relații interpersonale bune și un climat socio-emoțional pozitiv în clasă, menținând totodată o organizare eficientă și productivă a clasei*[1].

Prin urmare, managementul, înțeles ca ansamblu de strategii de gestionare a unei realități anume, se întemeiază pe una din următoarele două supoziții:

a) Realitatea este un dat, managementul va încerca să gestioneze în mod optim acest dat. În concluzie, indiferent de dezvoltările teoretice înregistrate la nivelul managementului, punctul de plecare nu poate fi pus în discuție. Pentru exemplificare, amintim că autoritatea profesorului a fost considerată multă vreme (unii o mai consideră și azi) un dat, ceva ce nu poate fi pus sub semnul întrebării.
b) Realitatea este un construct uman, apt de schimbări, care poate fi, într-un anume fel, reinventat.

Câmpul educativ școlar poate fi perceput la rându-i ca un dat, fără ca procesele inovative să-l afecteze, sau poate fi perceput ca un discurs care poate fi rescris. A doua supoziție este tipică pentru un

[1] W. Weber, „Classroom Management", în J. Coopet (et al.), *Classroom Teaching Skills: A Handbook*, MA:DC, Lexington, 1977, p. 286.

management de tip postmodern. Ghazi Binzagr şi Michael Manning scriau: *Un management postmodern eficient al educaţiei ar trebui să-i înveţe pe manageri să fie creatori activi ai propriei lor munci (realitatea socială). Abordarea noastră presupune de asemenea că ceea ce creează (sau construieşte) cineva se bazează pe ceea ce acel cineva alege să creadă. Dacă aşa stau lucrurile, atunci atât profesorii, cât şi elevii trebuie să fie conştienţi de presupoziţiile ontologice şi epistemologice care stau la baza realităţii lor*[1].

Atitudinea postmodernă îmbină relativismul cu scepticismul, adică atitudini la prima vedere nu tocmai compatibile cu valorile puse în joc în educaţie. Autorii studiului amintit scriau: *În concepţia noastră, o combinare a relativismului cu scepticismul implică o stare interogativă care neagă existenţa oricăror adevăruri universale. În plus, această combinare impune incertitudinea în privinţa tuturor chestiunilor, inclusiv afirmaţia că nu există adevăruri universale*[2].

Dacă această perspectivă dezvăluie avantaje teoretice şi practice indubitabile în cercetare, în educaţie lucrurile par mai complicate. Fiecare elev constituie o realitate pe cale de a se defini, de a intra în formă şi de a experimenta. Ispitit fiind, el îşi pune la încercare criteriile şi valorile. Această stare de nedesăvârşire activă este incompatibilă cu o lume dominată de scepticism şi relativism; întâlnirea lor poate duce la disperare sau anarhism.

Problema este că intrarea în formă a elevului se poate face şi sub presiunea ineluctabilă şi constrângătoare a unui câmp educativ şcolar dat, şi care ignoră potenţialul specific al elevului. Profesorul (dar mai înainte planificatorii educaţiei) trebuie să decidă ce riscuri trebuie să-şi asume: riscul de a participa la formarea unor indivizi înclinaţi prea uşor către compromis şi schimbare ori riscul de a par-

[1] G. Binzagr, M. Manning, „Reconstructions of Choice", în D. Boje (et al.), *Postmodern Management and Organisation Theory*, Sage Publications, Londra, 1995, p. 252.

[2] *Ibidem*, p. 254.

ticipa la formarea unor indivizi obedienți, dispuși să accepte numai *statu-quo*-ul.

Adepții postmodernismului înclină către prima alternativă, dar adăugând filosofiei lor încă o componentă – constructivismul: *Atunci când constructivismul se întâlnește cu scepticismul și relativismul, acestea trei pot fi utilizate pentru a crea înțelesuri ale alegerii* (subiecților, n.n.), *făcând posibilă crearea realităților alegerii. Mai departe, combinația acestor filosofii ne permite să apreciem că acel ceva (pe care îl fixăm și îl considerăm ca fiind sigur) este acea realitate pe care vrem să o fixăm și să o considerăm ca fiind sigură. Când realitatea pe care am creat-o este prețuită, fiind experimentată cu bucurie, ne putem întoarce la scepticism și relativism, putem deconstrui această realitate, apoi o putem reconstrui*[1].

Într-un univers guvernat de asemenea valori și atitudini, „jocul actorilor" dobândește libertăți nepermise până acum în cadrul câmpului educativ școlar, inclusiv aceea de a participa în mod activ la crearea acestuia.

Astăzi ne aflăm mai degrabă în situația în care școala prezintă clar elementele unei realități de tip postmodern (plus accentul de criză altfel de neacceptat datorită optimismului adus de componenta constructivistă), iar profesorii (dar și planificatorii educației) mai cred (în mod inacceptabil) în *presupunerea pozitivistă conform căreia cel mai bun răspuns trebuie descoperit și că treaba sistemului educațional constă în transmiterea celor mai bune răspunsuri empirice derivate*[2].

[1] *Ibidem*, p. 255.
[2] *Ibidem*, p. 231.

B.C.U. M. EMINESCU IAȘI
PEDAGOGIE – PSIHOLOGIE

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Bibliografie

1. Bauman Z., *Modernitatea lichidă*, traducere de Diana Grad, Editura Antet, Bucureşti, 2000.
2. Arendt H., *Între trecut şi viitor*, traducere de Louis Rinaldo Ulrich, Editura Antet, Bucureşti, 1997.
3. Slade I., în Karl R. Popper, Konrad Lorenz, *Viitorul este deschis. O discuţie la gura sobei*, traducere de Anca Rădulescu, Editura Trei, Bucureşti, 1997.
4. Şoitu L., Hăvârneanu C., *Agresivitatea în şcoală*, Institutul European, Iaşi, 2001.
5. Chazel Fr., *Puterea*, în R. Boudon (coord.), *Tratat de sociologie*, traducere de Delia Vasiliu şi Anca Ene, Editura Humanitas, Bucureşti, 1997.
6. Bauman Z., *Libertatea*, traducere de Ioan Lucian Munteanu, Editura Du Style, Bucureşti, 1998.
7. Covaleskie J., *Power goes to school: teachers, students and discipline*, http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/93_docs/COVALESK.HTM
8. Foucault M., *A supraveghea şi a pedepsi*, traducere şi note de Bogdan Ghiu, Editura Humanitas, Bucureşti, 1997.
9. Vlăduţescu Gh., *Istoria filosofiei antice*, Tipografia Universităţii din Bucureşti, Bucureşti, 1979.
10. Stan E., *Spaţiul public şi educaţia la vechii greci*, Editura Institutul European, Iaşi, 2003.
11. Bochenski J. M., *Ce este autoritatea?*, traducere de Thomas Kleininger, Editura Humanitas, Bucureşti, 1992.
12. Geissler E., *Didactica generală*, E. Klett Verlag, Stuttgart, 1981.
13. Dewey J., *Democraţie şi educaţie*, traducere de Rodica Moşinschi, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1972.
14. Stan E., „În corsetul blocajelor sociale şi al multiplelor inadecvări", în *Tribuna învăţământului*, nr. 399, sept. 1997.
15. Postic M., *La relation éducative*, P.U.F., 1979.
16. Reboul O., *La Philosophie de l'éducation*, P.U.F., 1971.

BCU UNIVERSITY LIBRARY

17. Laberthonière L., *Théorie de l'Éducation*, Librairie Bloud & Gay, Paris, 1923.
18. Lyotard J.-Fr., *Inumanul*, traducere de Ciprian Mihail, Editura Idea Design&Print, Cluj-Napoca, 2002.
19. Cohen L., Manion L., *A Guide to Teaching Practice*, Routledge, Londra, 1989.
20. Peters R., *Etics and Education*, George Allen and Unwin, Londra,1966.
21. Wadd K., *Classroom Power*, în B. Turner, *Discipline in Schools*, Ward Lock Educational, Londra, 1973.
22. Wragg E., *Class Management and Control: A Teaching Skills Workbook. DES Teacher Education Project*, Macmillan, Londra, 1981.
23. Moore K., *Classroom Teaching Skills*, Mc. Graw-Hill, Inc., New York, 1992.
24. Blair T., *Emerging Patterns of Teaching – From Methods to Field Experiences*, Merrill Publishing Company, Londra, 1988.
25. Parkay F. W., Stanford B., *Becoming Teacher*, Ally and Bacon, Boston, 1992.
26. ***, *Classroom Management Profile*, www.phy.ilstu.edu/pte/311content/classmgt/mgtstyle.html
27. Cornelius H., Faire S., *Ştiinţa rezolvării conflictelor*, traducere de Ana Stoica-Constantin şi Cristopher Clark, Editura Ştiinţifică şi Tehnică, Bucureşti, 1996.
28. Gannaway H., *Making sense of school*, în M. Stubbs şi S. Delamont (ed.), *Explorations in Classroom Observation*, John Wiley, Londra, 1976.
29. Nash R., *Teacher Expectations and Pupil Learning*, Routledge and Kegan Paul, Londra, 1976.
30. Saunders M., *Class Control and Behaviour Problems: A Guide for Teachers*, Mc.Graw-Hill, Inc., Maidenhead, 1979.
31. Hart B., *Bruce Hart's Perfect Teacher List*, http.//www. BruceHart's perfect tchr list.htm.
32. Fontana D., *Classroom Control: Understanding and Guiding Classroom Behaviour*, British Psychological Society, Londra, 1985.
33. ***, *Culture Traits and Generalisations*, www.ncbe.gwu.edu/ncbepubs/classics/culture/questions.htm.
34. Kasambira K. P., *Lesson Planning and Class Management*, Longman Group Limited, Essex, 1973.
35. Hargreaves D., *Interpersonal Relations in Education*, Routledge and Kegan Paul, Londra, 1972.

36. Denscombe M., *Classroom Control: A Sociological Perspective*, George Allen and Unwin, Londra, 1985.
37. Gnagey W., *Motivating Classroom Discipline*, Macmillan, New York, Collier-Macmillan, Londra, 1981.
38. Thurston J., Feldhusen J., Benning J., „A longitudinal study of delinquency and other aspects of children's behaviour", în *International Journal of Criminology and Penology,* nr. 341-51, 1 nov. 1973.
39. Eibl-Eibesfeldt Irenäus, *Agresivitatea umană*, traducere de Vasile Dem. Zamfirescu, Editura Trei, Bucureşti, 1995.
40. Dierenfield R., *Classroom Disruption in English Comprehensive Schools*, Macalester College Education Department, Minnesota, 1982.
41 ***, *The Canter and Jones Models*, www.humboldt.edu/~tha1/ canter.html
42. Churchward Budd, *An Introduction to THE HONOR LEVEL SYSTEM*, www.honorlevel.com/x116.xml.
43. Churchward Budd, *Four Steps for Better Classroom Discipline*, www.honorlevel.com/x116.xml
44. ***, *Honor Level System*, http://www.kewaunee.k12.wi.us/MSHB%20Page%2012.htm
45. Wuest Deb, *Are You With It?*, http.//pe.central.vt.edu/climate/april99article.html.
46. ***, Indiana University-Center for Adolescent Studies, www.peer.html.
47. Good T., Brophy J., *Looking in Classrooms*, Harper and Row, New York, 1973.
48. Allen Thomas H., *Developing a Discipline Plan for You*, www.humboldt.edu/ ~tha1/discip-options.html.
49. O'Leary K., Kaufman K., Kass R., Drabman R., „The effects of loud and soft reprimands on the behaviour of disruptive students", în *Exceptional Children,* nr. 145-55, 37 oct. 1970.
50. Hargreaves D., *Interpersonal Relations in Education*, Routledge and Kegan Paul, Londra, 1972.
51. Denscombe M., *Classroom Control: A Sociological Perspective*, George Allen and Unwin, Londra, 1985.
52. Watkins C., Wagner P., *School Discipline: A Whole-School Approach*, Basil Blackwell, Oxford, 1987.
53. Rose Laura, *Laura Rose's Personal Management Suggestions – Without a "System"*, www.humboldt.edu/~1fr/rosemanagement.html.
54. ***, *Tips and Ideas for New Teachers*, www.vtnea.org/ti-4.htm.

55. Madsen C., Becker W., Thomas D., „Rules, praise and ignoring: elements of elementary classroom control", în *Journal of Applied Behaviour Analysis*, nr. 139-50, 1968.
56. Weber W., *The Sociology of Teaching*, John Wiley, New York, 1932.
57. Marland M., *The Craft of the Classroom*, Heinemann Educational, Londra, 1975.
58. Marshall M., *Rewards*, www.marvinmarshall.com/Rewards.html.
59. ***, *A List of Rewards Ideas*, www.track0.com/canteach/elementary/classman2.html.
60. Howell Ch., *Education, Punishments and Responsibility,* www.ed.uiuc.edu/ eps/PES-Yearbook/1999/howell.asp.
61. Dewey J., *Trei scrieri despre educaţie*, traducere de Ioana Herseni, Viorel Nicolescu, Octavian Oprică, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1977.
62. Platon, *Legile*, traducere de Elefterie Bezdechi, Editura IRI, Bucureşti, 1995.
63. ***, *Filosofia greacă până la Platon*, vol. II, partea a 2-a, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1984.
64. Fielding A. M., *Rewards and Punishments-the Children's Story,* New Zealand Principal, vol 16, nr. 4, noiembrie, pp. 18-21.
65. Stan E., *Profesorul între autoritate şi putere*, Editura Teora, Bucureşti, 1999.
66. Platon, *Protagoras*, în *Opere*, vol. I, traducere de Şerban Mironescu, Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1974.
67. Elkind D., *We see adolescents mourning for lost Childhood*, www.ascd.org/readingroom/edlead/9604/elkind.html.
68. Sturt G., *A Scale of Punishments*, www.garysturt.free-online.co.uk/classman.htm.
69. Iucu R., *Managementul clasei de elevi – Aplicaţii pentru gestionarea situaţiilor de criză educaţională*, Editura Polirom, Iaşi, 2006.
70. Marshall M., *Punishments*, www.marvinmarshall.com/Punishments.html.
71. Fontana D., *Psychology for Teachers*, , Macmillan Press Limited, Londra, 1995.
72. Breton D., Largent Ch., *Rewards and Punishments*. www.futurepositive.synearth.net/2004/01/19.
73. ***, *Carrots or Sticks? Alfie Kohn on Rewards and Punishments*, www.education-world.com/a_curr/curr299.shtml.

74. Kohn A., *Studies Find Rewards Often No Motivator*, www.cs.pdx.edu/~trent/gnu/MOTIVATION.
75. Kant Im., *Despre pedagogie*, traducere de Traian Brăileanu, Editura Paideia, Bucureşti, 2002.
76. Key E., *Secolul copilului*, traducere de Victoria C. Petrescu şi Elvira Balmuş, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1978.
77. Kohn A., *From Degrading to De-Grading*, www.alfiekohn.org/ teaching/fdtd-g.htm.
78. Catlin G., *No Contest: the case against competition*, www.shareintl.org/archives/cooperation/co_nocontest.htm.
79. ***, *Alfie Kohn is not insane.* www.reformk12.com/archives/000050.mclk.
80. Gnagey W., *The Psychology of Classroom Discipline*, Macmillan, New York, Collier-Macmillan, Londra, 1968.
81. Dewey J., *Trei scrieri despre educaţie*, traducere de Ioana Herseni, Viorel Nicolescu, Octavian Oprică, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1974.
82. Dewey J., *Fundamente pentru o ştiinţă a educaţiei*, traducere de Viorel Nicolescu, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1992.
83. Negreţ-Dobridor I., *Teoria generală a curriculumului educaţional*, Editura Polirom, Iaşi, 2008.
84. Weber W., „Classroom Management", în J. Coopet (et al.), *Classroom Teaching Skills: A Handbook*, MA:DC, Lexington, 1977.
85. Binzagr G., Manning M., „Reconstructions of Choice", în D. Boje (et al.), *Postmodern Management and Organisation Theory*, Sage Publications, Londra, 1995.

B.C.U. M. EMINESCU IAŞI
PEDAGOGIE — PSIHOLOGIE

BCU IAŞI / CENTRUL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

CLUBUL DE CARTE
INSTITUTUL EUROPEAN

Stimate Cititor,

Institutul European Iaşi vine în sprijinul dumneavoastră ajutându-vă să economisiţi timp şi bani.

Titlurile dorite – unele căutate îndelung prin librării – pot fi comandate acum direct de la *Editură*!

Consultaţi oferta! Completaţi apoi talonul de comandă (carte poştală) din subsolul paginii. Nu uitaţi să înscrieţi, cu atenţie, titlul şi numărul de exemplare solicitate.

Plata se va face ramburs (la primirea coletului poştal), taxele poştale fiind suportate de editură.

Şi pentru că dumneavoastră apreciaţi cărţile noastre, meritaţi din plin să faceţi parte din **Clubul de carte Institutul European**, beneficiind totodată de reduceri semnificative de preţ.

Astfel:

Suma minimă	Suma maximă	Reducere (%)
-	19,9 RON	5
20 RON	49,9 RON	10
50 RON	99,9 RON	15
100 RON	149,9 RON	20
150 RON	199,9 RON	25
200 RON	-	30

Numele .....
Cod numeric personal .....
Strada .....
Bl. ..... Sc. ..... Et. ..... Ap. .....
Judeţ (sector) ..... Cod .....
Localitatea ..... Tel .....

CARTE POŞTALĂ

Nu timbraţi

Destinatar
EDITURA
Institutul European
C.P. 161, Cod 700107, IAŞI

Depuneţi cartea poştală, completată, în cea mai apropiată cutie poştală!

În aceeaşi serie au mai apărut:
(selectiv)

- *Agresivitatea în şcoală*, Laurenţiu Şoitu, Cornel Hăvîrneanu
- *Comunicarea interpersonală*, Gabriel Albu
- *Consiliere educaţională*, Elena Dimitriu-Tiron
- *Creativitatea pentru studenţi şi profesori*, Ana Stoica-Constantin
- *Despre pedepse şi recompense în educaţie*, Emil Stan
- *Dimensiunea europeană a învăţămîntului românesc*, Roxana Tudorică
- *Dimensiunile educaţiei contemporane*, Elena Dimitriu-Tiron
- *Elemente de didactică a activităţilor de educare a limbajului* (*etapa preşcolarităţii*), Angelica Hobjilă
- *Educaţia în economia de piaţă*, Florea Voiculescu
- *Învăţarea autodirijată şi consilierea pentru învăţare*, Horst Siebert
- *Măsurarea în ştiinţele educaţiei*, Elisabeta Voiculescu, Florea Voiculescu
- *Metodica predării Educaţiei fizice şi sportului*, Elena Lupu
- *Paradigma Rousseau şi educaţia contemporană*, Izabela-Nicoleta Dinu
- *Parteneriate şcoală – familie – comunitate. Studiu de caz*, Mircea Agabrian, Vlad Millea,
- *Pedagogia comunicării*, Laurenţiu Şoitu
- *Pedagogie constructivistă*, Horst Siebert
- *Pedagogie postmodernă*, Emil Stan
- *Semiotica limbajului nonverbal în relaţia părinte-adolescent*, Livia Durac
- *Spaţiul public şi educaţia la vechii greci*, Emil Stan
- *Şcoala, familia, comunitatea*, Mircea Agabrian

În curs de apariţie

Ştiinţa educaţiei prin paradigme. Pedagogia „văzută cu alţi ochi", Elena Joiţa

TITLUL	Nr. Ex.
1.	.....
2.	.....
3.	.....
4.	.....
5.	.....
6.	.....
7.	.....

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

LIBRĂRII în care puteți găsi cărțile colecției
UNIVERSITARIA

ALBA-IULIA
Librăria *Mircea Eliade*, str. Cloșca, bloc CH1

ARAD
Librăria *Corina*, str. Mihai Eminescu nr. 2, tel. 0257/284749

BRAȘOV
Librăria *George Coșbuc*, str. Republicii nr. 29, tel. 0268/477309

BUCUREȘTI
Librăria *NOI*, Bd. N. Bălcescu nr. 18, tel. 021/3102528
Librăria *Mihai Eminescu*, Bd. Regina Elisabeta nr. 5, tel. 021/3158761
Librăria *Academiei*, Calea Victoriei nr. 12 A, tel 021/3138588
Librăria *Luceafărul*, Bd. Unirii nr. 10, tel. 021/3130075

CLUJ
Librăria *Orfeu*, Piața Unirii nr. 10, tel. 0264/195339

CONSTANȚA
Librăria *Sophia*, str. Dragoș Vodă nr. 13, tel. 0241/616365

CRAIOVA
Librăria *Școlii*, str. M. Viteazu, bl. 7-14, tel. 0251/412588

DEVA
Librăria *Prescom Divers*, str. Ana Ipătescu nr. 11, tel. 0254/213782

GALAȚI
Librăria *KORES*, str. Nicolae Bălcescu, bl. A3, parter, tel. 0236/463116

IAȘI
Librăria *Casa Cărții*, Bd. Ștefan cel Mare nr.56, tel. 0232/270610
Librăria *Junimea*, Piața Unirii nr. 4, tel. 0232/412712
Librăria *Cubul de sticlă*, Bd. Carol I nr. 3-5, tel. 0232/215683

ORADEA
Librăria *Mihai Eminescu*, str. Meșteșugarilor nr. 73, tel. 0253/131924

PITEȘTI
Librăria *Casa Cărții*, Bd. Republicii, bl. G1, parter, tel. 0248/214679

SATU-MARE
Librăria *Mihai Eminescu*, str. Țibleșului nr. 1, tel. 0261/717503

SIBIU
Librăria *Polsib*, Șos. Alba Iulia nr. 40, tel. 0269/210058

SUCEAVA
Librăria *Casa Cărții*, str. N. Bălcescu nr. 8, tel. 0230/530337

TG. JIU
Librăria *Mihai Eminescu*, str. Tudor Vladimirescu nr. 40, tel. 0253/214910

TG. MUREȘ
Librăria *Luceafărul*, str. Trandafirilor nr. 43, tel 0265/250581

TIMIȘOARA
Librăria *Mihai Eminescu*, str. Măceșilor nr. 1, tel. 0256/194123
Librăria *Esotera*, str. Lucian Blaga nr. 10, tel. 0256/431340

Librării ON-LINE
www.anticariatonline.ro; www.cartedesucces.ro; www.euroinst.ro; www.librariaeminescu.ro

BCU "LUCIAN BLAGA" UNIVERSITY LIBRARY

INSTITUTUL EUROPEAN

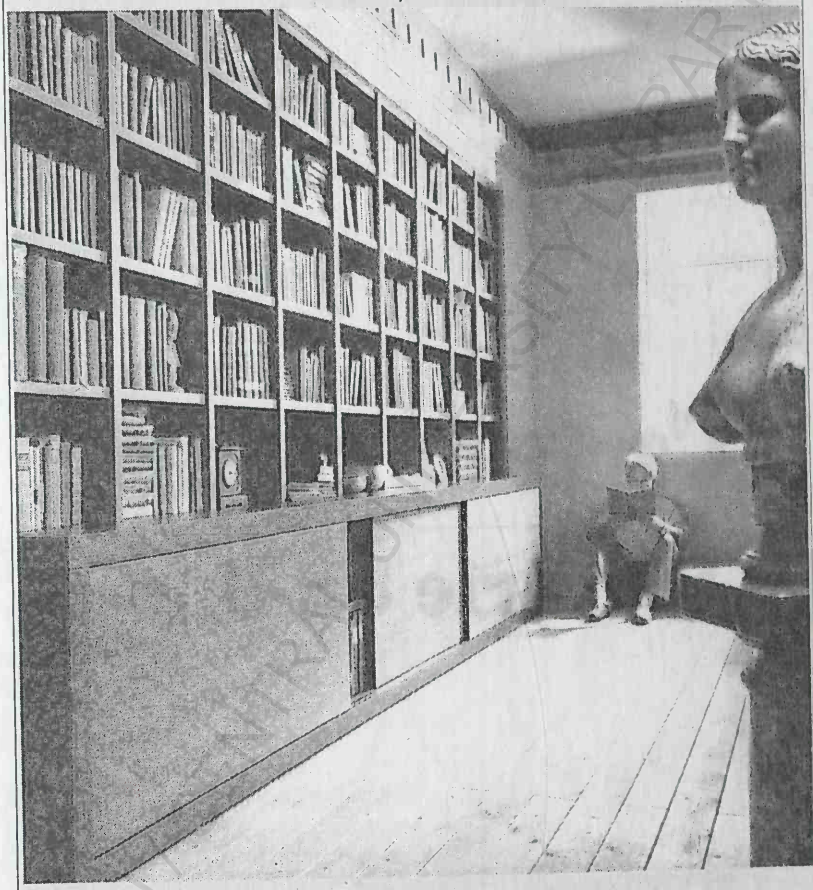
Volumul, având caracter de manual, a constituit unul dintre principalele repere în predarea ştiinţei politice în Statele Unite ale Americii şi în lume, calitate demonstrată şi de frecvenţa cu care a fost reeditat şi actualizat, precum şi de lărgirea colectivului iniţial de autori, prin alăturarea altor specialişti.

POLITICA COMPARATĂ ASTĂZI

Gabriel A. Almond, G. Bingham Powell, Jr., Russell J. Dalton, Kaare Strøm

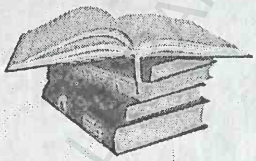
Strada Lascăr Catargi nr 47 Cod 700107 CP 161, OP 1 Iaşi România Tel. 40.0232.213860; 40.0332.418780 Fax 40.0232.230197
email: euroedit@hotmail.com, editura_ie@yahoo.com www.euroinst.ro

Constelația valorii



INSTITUTUL
EUROPEAN

www.euroinst.ro



Carte de succes

Librărie on-line

www.cartedesucces.ro

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

UNIVERSITARIA

Volumul reprezintă o continuare a preocupărilor autorului în domeniul managementului clasei şi reprezintă prima mare sinteză în ceea ce priveşte implicaţiile relaţiei profesor-elev. Din această perspectivă sunt abordate probleme ca: relaţia profesor-elev ca relaţie de putere, relaţia profesor-elev ca relaţie de autoritate, cîmpul educativ şcolar ca spaţiu al confruntărilor inevitabile, tipuri de conflicte şi caracteristicile specifice ale acestora, modalităţi de rezolvare eficientă a conflictelor etc. Demersul autorului este unic, reuşind prima modelare logică a relaţiei profesor-elev ca relaţie de autoritate; se fundamentează astfel necesitatea unui cîmp educativ şcolar cu valenţe democratice, spaţiu pregătitor pentru manifestarea viitorului cetăţean în spaţiul public.

DIN SUMAR:

• Despre autoritate şi putere • Profesorul - sursă de autoritate sau de putere? • Cauze ale comportamentului perturbator al elevului • Despre recompense şi rolul lor în managementul clasei • Despre legitimitatea utilizării pedepselor în scoală • Despre pedepse şi rolul lor în managementul clasei • Când şi cum pedepsim • Pedepse şi recompense: comentarii pro şi contra

BCU IAŞI - CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

ISBN 978-973-611-606-3
www.euroinst.ro

INSTITUTUL EUROPEAN